



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

**MARÍLIA NASCIMENTO CURVELO**

**A (IN)VISIBILIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO  
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SALVADOR**

Salvador

2013

**MARÍLIA NASCIMENTO CURVELO**

**A (IN)VISIBILIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO  
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena  
Alfredi de Matos

Salvador  
2013

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Curvelo, Marília Nascimento.

A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador / Marília Nascimento Curvelo. - 2013.  
208 f.

Inclui apêndices.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2013.

1. Dança - Estudo e ensino (Ensino médio) - Salvador (BA). 2. Dança na educação. 3. Arte - Estudo e ensino (Ensino médio) - Salvador (BA). 4. Escolas públicas. I. Matos, Lúcia Helena Alfredi de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.307  
CDU - 793.3(07)

**MARÍLIA NASCIMENTO CURVELO**

**A (IN)VISIBILIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO  
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SALVADOR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 15 de abril de 2013.

**Banca Examinadora**

Lúcia Helena Alfredi de Matos – Orientadora

---

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (PPGAC – UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli

---

Doutora em Dance Education, Temple University, EUA  
Universidade Federal da Bahia

Valéria Maria Chaves de Figueiredo

---

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Universidade Federal de Goiás

A

Paulo, Lucas, Diego e Mariana, amores da minha vida, apoio e inspiração em todos os momentos.

Meus pais, por me colocarem no caminho (sem volta) da dança, darem crédito às minhas escolhas, acreditarem nos meus sonhos e na minha capacidade de realizá-los.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela inspiração e força nos momentos difíceis e por estar presente a cada instante da minha vida.

À minha família, por apoiarem as minhas escolhas e compreenderem as minhas ausências e todos os transtornos que este estudo causou na minha/nossa vida.

À Professora Lúcia Matos, pelo apoio durante todo o percurso: compreensão e paciência com as minhas limitações, crédito e respeito pelo meu trabalho, parceria, entusiasmo e acolhimento. O seu profundo entendimento do tema da pesquisa e clareza nas contribuições foram fundamentais para o aprofundamento do meu olhar na busca da autopercepção como artista-professora-pesquisadora e de respostas para as minhas questões da pesquisa.

Às professoras Valéria Figueiredo e Leda Iannitelli, pela colaboração efetiva no Exame de Qualificação. Seus comentários lúcidos e enriquecedores me ajudaram a fazer as escolhas necessárias e, com isso, definir as escolhas da minha pesquisa. A simplicidade, gentileza e sensibilidade presentes nas colocações e questionamentos foram decisivas para o encaminhamento desse estudo.

À amiga e colega de trabalho Sônia Moraes, pelo apoio incondicional durante todo o período do mestrado, tornando menos árdua a conciliação do trabalho como professora de escola pública e aluna de mestrado/pesquisadora, especialmente no momento do desenvolvimento da pesquisa.

À Inês Marques, que muito me ajudou no trabalho na escola, que se tornou uma nova amiga e parceira. Sem ela, certamente, eu não teria conseguido finalizar este estudo em tempo hábil.

Aos meus alunos do Colégio Thales de Azevedo e do Ballet Marília Nascimento (antiga Advanced Ballet), pela compreensão nas ausências e possíveis falhas na administração de tantos papéis nesse período de mestrado.

Aos professores do PPGDANÇA, minha gratidão pelo acolhimento, compreensão das minhas “saídas corridas” para o trabalho, leveza na condução do curso e pelos inúmeros aprendizados compartilhados e construídos.

Aos meus colegas do mestrado, pela alegria, amizade, parceria, crédito, apoio e grandes trocas de experiências.

Aos funcionários e coordenação do PPGDANÇA, pelo apoio e tranquilidade na resolução das questões administrativas e acadêmicas.

À amiga Clotildes Cazé, pelo estímulo na seleção do mestrado, assim como compartilhamento de bibliografia e ajuda inestimável no curso de professores da SEC.

À amiga Clarice Contreiras, pelo incentivo na decisão de fazer o mestrado em Dança e também pelo apoio e “terapia” constante nos momentos difíceis.

Aos demais amigos, colegas de trabalho e alunos, pelo incentivo a esta minha incursão no mundo acadêmico.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos Gestores da SEC, Diretores, Professores, Coordenadores, Professores de dança e estudantes do Colégio Estadual Landolfo Alves/Centros Interdisciplinares – CENINT, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (C.E.C.R.) – Escola Parque e do Colégio Estadual da Bahia – Colégio Central, que concordaram em compartilhar suas perspectivas sobre a Dança no Ensino Médio. A minha eterna gratidão por esta colaboração que viabilizou a elaboração desse estudo, mesmo após três meses de greve dos professores da rede pública estadual.

Enfim, a concepção de uma escola aberta ao jovem (esta é a escola de ensino Médio!) implica na ideia de currículo como o lugar onde a vida **corre** (e não o vestibular!), onde os sonhos **escorrem** e onde o espaço e o tempo da juventude **transcorrem**. Esta é a escola de ambiências receptivas e que enxerga, no aluno, um interlocutor capaz de pensar, de sentir, de agir e de reagir.

Moaci Carneiro, 2012.



## **RESUMO**

### **A (in)visibilidade da Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador**

Este estudo teve como objetivo discutir a presença/ausência da dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador partindo das concepções da Sociologia das Ausências e das Emergências, proposta por Santos (2007), e de recortes historiográficos sobre propostas do Ensino Médio e do ensino das Artes e da Dança, presentes no sistema educacional brasileiro e da Bahia, mais especificamente. Apoiado nos documentos oficiais para o Ensino Médio, federais e estaduais, em autores que discutem de forma crítica esta etapa da educação básica, nas entrevistas com gestores, professores, coordenadores e estudantes de dança de três escolas da rede pública estadual, assim como na experiência da autora como docente que atua nesse nível de ensino com Dança, o estudo propõe a análise das atuais formas de inserção da Dança no Ensino Médio. Esta pesquisa de abordagem qualitativa se configurou como uma pesquisa exploratória (GIL, 2008) que realizou um levantamento preliminar da inserção da Dança no Ensino Médio da rede estadual, tendo sido identificadas três escolas que, com seus gestores, alunos e professores, se tornaram três unidades de análise, cujos dados foram triangulados com a análise documental e o referencial teórico. Os dados revelam que existem poucas iniciativas de dança nas escolas de Ensino Médio da rede estadual em Salvador, e que estes são pequenos focos de resistência para o ensino da Dança nesse nível de educação. Essas proposições permanecem na (in)visibilidade do Sistema Educacional, que estimula a hierarquização dos saberes, não favorece a sua inserção na matriz curricular das escolas e nem o reconhecimento dessa linguagem artística como área de conhecimento.

**Palavras chave:** Ensino da Arte. Dança. Ensino Médio. Escola Pública. Salvador.

## **ABSTRACT**

### **The (in) visibility of Dance in State Secondary Schools in Salvador- BA**

The objective of this study is to discuss the presence/absence of dance in State Secondary Schools in Salvador, based on the concepts of the Sociology of Absences and Emergences proposed by Santos (2007) and on historiographical clippings on Secondary School Education and proposals for teaching Arts and Dance, present in the Brazilian educational system, and, more specifically, in Bahia. Based on official documents for federal and state public secondary schools, on authors who have been actively discussing this stage of basic education, on interviews with managers, teachers, coordinators, and dance students from three different public state schools, as well as on the teaching experience of the author of this study, who has been teaching dance at this stage of education, this study proposes to analyze the existing ways of including dance in Secondary School education. The research undertaken was qualitative and is characterized as exploratory research (GIL, 2008) and investigated the inclusion of dance in Secondary schools in the State education system, and identified three schools, which, with their management, students and teachers, were used as three units for analyses, and the data obtained was considered together with the document analysis and theoretical reference. The data identified that there are very few dance initiatives in Secondary Schools in the State Educational system in Salvador, and that, these are small focuses of resistance for teaching dance at this educational level. These propositions remain (in)visible in the Educational System, which encourages a hierarchy of knowledge, and does not favor their inclusion in the school curriculum or recognition of this artistic language as an area of knowledge.

**Keywords:** Teaching Art. Dance. Secondary School. State Schools. Salvador.

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de consentimento: diretores .....	191
APÊNDICE B: Roteiro da entrevista semiestruturada: diretores .....	192
APÊNDICE C: Termo de consentimento: coordenadores .....	194
APÊNDICE D: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Coordenadores.....	195
APÊNDICE E: Termo de consentimento: professores .....	197
APÊNDICE F: Questionário - Contato inicial com professores de dança.....	198
APÊNDICE G: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Professores de Dança.....	201
APÊNDICE H: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Estudantes de Dança .....	203
APÊNDICE I: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Gestor(a) SEC-BA .....	204
APÊNDICE J: Carta à Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC - 1 .....	206
APÊNDICE K: Carta à Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC - 2.....	207

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO DA ARTE/DANÇA NAS ESCOLAS .....</b>	<b>15</b>
1.1 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE AVANÇO NO ENSINO MÉDIO.....	50
1.2 VELHOS PROBLEMAS NECESSITAM DE NOVAS SOLUÇÕES .....	66
1.3 QUE ENSINO MÉDIO É ESSE QUE QUEREMOS? .....	71
1.4 A SUTIL (IN)VISIBILIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE SALVADOR.....	81
<b>2 ARTE/DANÇA NA ESCOLA PÚBLICA: DIFICULDADES, DESAFIOS E AVANÇOS.....</b>	<b>88</b>
2.1 ENSINO DA ARTE/DANÇA NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 80.....	88
2.2 O ENSINO DA ARTE/DANÇA NO BRASIL APÓS A LDB 9.394/96.....	97
<b>3 A DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE SALVADOR .....</b>	<b>108</b>
3.1 COLÉGIO LANDULFO ALVES/CENTROS INTERDISCIPLINARES – CENINT .....	112
3.2 CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO – ESCOLA PARQUE .....	133
3.3 COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – COLÉGIO CENTRAL.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo partiu, a princípio, de uma inquietação pessoal, enquanto professora de dança da rede pública, acerca dos processos de ensino aprendizagem de dança que aconteciam nas escolas de Ensino Médio da rede estadual de educação de Salvador. A partir do momento em que fui mergulhando nessa proposta, buscando selecionar escolas onde pudesse observar as práticas de dança e visitando a Secretaria de Educação em busca de dados sobre os professores dessa linguagem artística, passei a ter consciência da pequena quantidade de professores atuantes na área e das raras iniciativas em dança existentes nas escolas de Ensino Médio de Salvador e da (in)visibilidade em que esta linguagem artística se encontrava em relação ao Sistema Educacional.

A partir dessas constatações, iniciei uma aproximação com a Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências, de Boaventura de Souza Santos (2007), buscando um maior entendimento dessa situação e articulação dessa teoria com o que estava acontecendo com a Dança nas escolas de Ensino Médio. Dessa forma, no Exame de Qualificação, dois caminhos se delineavam para a minha pesquisa: a investigação sobre como aconteciam os processos de aprendizagem da dança nas escolas, que era o foco do projeto inicial, e a busca por descobrir as razões da (in)visibilidade da dança nas escolas de Ensino Médio, que foi se configurando a partir do aprofundamento nos estudos e me envolvendo cada vez mais.

O momento da qualificação foi extremamente decisivo para a escolha subsequente que tive de fazer e o consequente redirecionamento da minha pesquisa para o viés da compreensão/entendimento da (in)visibilidade da dança na rede pública estadual de Salvador.

De acordo com o educador Rubem Alves (2008, p. 75), “A educação se divide em duas partes. A educação das habilidades e a educação da sensibilidade. Sem a educação da sensibilidade, todas as habilidades são tolas e sem sentido”. Sabe-se que o exercício da cidadania requer o reconhecimento de saberes sensíveis, valores estéticos e históricos, construídos ao longo da vida de cada sujeito na sua vida em sociedade. Sabe-se também que no Brasil, na maioria das escolas de Ensino Médio, o estudante ainda não é contemplado com uma educação que valorize os conhecimentos artísticos e estéticos para a sua formação enquanto sujeito crítico,

autônomo e construtor de sua história.

No mundo de hoje, sistêmico e complexificado, é cada vez mais necessário o acesso às diversas manifestações artísticas, favorecendo a construção de conhecimentos em arte, viabilizando e incentivando ações no cotidiano escolar que proporcionem o acesso à reflexão e expressão crítica perante os desafios do mundo em que vive.

Defendo a Dança como disciplina fundamental do currículo, compreendida de uma forma não dualista, que aborda o sujeito na complexidade de sua constituição e, na sua relação com o ambiente corrobora para a construção de conhecimentos. A presença da dança nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pode viabilizar o acesso dos estudantes à experimentação de suas criações e percepções estéticas. Esse processo de aprendizagem permite aos jovens desenvolver saberes e competências, além de perceber as questões éticas, estéticas, sociais e políticas presentes no seu entorno (escola, bairro, cidade e país) em articulação com questões globais: o fazer artístico favorecendo a capacidade de análise e pensamento crítico-reflexivo. Como coloca Morin (2003, p. 14), “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”. Dessa forma, sempre tendo em vista a ampliação dos horizontes culturais dos estudantes e a religação dos saberes experimentados, se estará colaborando para tornar prático o conceito de educação integral, transformadora e responsável.

Desde o início de minha trajetória como professora de Dança da rede estadual, na década de 90, tive como objetivo pessoal democratizar o ensino da dança e desenvolver um trabalho que tivesse significado para os estudantes da escola pública. Acredito que as escolas públicas de Ensino Médio podem desenvolver um trabalho de Dança que proporcione aos estudantes o acesso ao conhecimento artístico e a reflexão sobre os seus conteúdos específicos, sem perder de vista o caráter integrador da Arte e a sua possibilidade de construir conhecimentos e sensibilizar.

Considero que a Dança nas escolas, se colocada numa perspectiva abrangente, com foco nos processos criativos, na experiência estética e na construção de conhecimentos, pode vir a contribuir efetivamente para a formação dos estudantes.

Percebe-se que o modelo educacional vigente não trata com seriedade a Dança e suas estratégias no ambiente escolar. Como argumenta Marques (2003), nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo.

Dessa forma, este estudo partiu da seguinte questão: *De que forma a Dança está inserida em algumas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Salvador, e até que ponto essa inserção se faz visível e favorece a compreensão da dança como área de conhecimento?*

Este estudo teve como objetivo discutir a presença da dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador, a partir, principalmente, da articulação conceitual com a Sociologia das Ausências e das Emergências, proposta por Santos (2007). Para tanto, foi necessário: identificar as escolas de Ensino Médio que oferecem dança na rede pública estadual e os professores de dança efetivos da Secretaria de Educação que atuam nelas; observar a inserção da dança nas escolas e investigar em que parâmetros artísticos/educacionais esta prática acontece; perceber a existência (ou não) de apoio dos gestores das escolas para a presença da dança e refletir se esses modos de inserção favorecem a inclusão da dança como área de conhecimento.

Em relação à Dança no Ensino Médio na rede pública estadual de Salvador, alguns questionamentos se fizeram necessários quando se configurou a intenção de investigar a sua existência: A Dança está inserida nas escolas de Ensino Médio de Salvador? Existe registro dessa atividade na Secretaria de Educação? De que forma acontece esta inserção (como atividade de turno oposto ou na matriz curricular na disciplina Arte)? Quem são os professores de dança que atuam nesse nível e quais suas concepções sobre o ensino da Dança no Ensino Médio? As políticas públicas educacionais têm favorecido a presença da arte/dança nas escolas de Ensino Médio? Existe articulação entre a dança que acontece nas escolas e as outras disciplinas do currículo? Essas e outras questões me inquietaram e instigaram a desenvolver este estudo.

Dessa forma, este estudo apresenta o pensamento de Santos (2007), com a Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências, permeando toda a análise dos dados e reflexões críticas, buscando compreender os diferentes modos de inserção da Dança nas escolas de Ensino Médio de Salvador. O contexto do Ensino

Médio, através de documentos oficiais e autores que estudam o tema, especialmente Carneiro (2012) e Krawczy (2003; 2009; 2011), foi articulado/comparado durante todo o estudo com esta presença/ausência da dança nas escolas e reflete o quanto ela é colocada como menos importante na hierarquia de saberes imposta pelo Sistema Educacional, tanto em relação às outras linguagens artísticas quanto às outras disciplinas do currículo.

Na área específica de Arte/Educação as articulações teóricas foram estabelecidas principalmente através das considerações de Barbosa (2008), assim como das reflexões sobre a experiência de Marques (2003; 2011; 2012), Matos (2011) e Strazzacappa (2005; 2006).

Como metodologia para esta pesquisa qualitativa, que se configurou como uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), realizou-se um levantamento preliminar da inserção da Dança no Ensino Médio da rede estadual, tendo sido identificadas três escolas que, com seus gestores, alunos e professores, se tornaram três unidades de análise, cujos dados foram triangulados com a análise documental e o referencial teórico. As escolas escolhidas para este estudo foram o Colégio Estadual Landolfo Alves/CENINT (Centros Interdisciplinares) e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, que funcionam como centros de complementação da educação básica (em contraturno) e o Colégio Estadual da Bahia – Colégio Central, única escola de Ensino Médio de Salvador em que a dança é inserida na matriz curricular, na disciplina Arte.

Nesta investigação os espaços escolares serão devidamente identificados, porém, a partir da não concordância de um dos gestores em autorizar o desvelamento da sua identidade, optamos pela não identificação dos entrevistados, os quais serão apresentados apenas através de uma generalização de sua função na escola. Dessa forma, os entrevistados serão identificados como Gestor, Professor ou Estudante, seguido de um numeral. Sendo assim, na categoria de Gestores estão incluídos os gestores em seus cargos (diretores ou coordenadores), na categoria de Professores estão incluídos os professores de dança efetivos que atuam nas referidas escolas (com dança) e na categoria Estudantes todos os alunos entrevistados individualmente ou em grupos.

A busca de respostas para o desenvolvimento desse estudo trouxe novos dados, pistas e sinais que podem vir a contribuir para a continuidade das discussões sobre a Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador,



proporcionando a visualização do contexto em que a dança acontece nas escolas e das concepções de corpo/dança que são postas nos enunciados dos professores.

O primeiro capítulo desse estudo, “O Contexto do Ensino Médio para o ensino da arte/dança nas escolas”, aborda a conjuntura do Ensino Médio no Brasil e na Bahia para o ensino da dança, buscando articular a análise dos documentos oficiais com autores como Carneiro (2012), Krawczy (2003; 2009; 2011) e Libâneo (2012), que se dedicam a uma reflexão crítica sobre o cenário desta etapa da educação básica e a realidade das escolas.

Em “Arte/Dança na escola pública: dificuldades, desafios e avanços”, segundo capítulo, proponho uma análise de recortes historiográficos do ensino da arte e da dança até a década de oitenta e depois, após a LDB 9.394/1996, chegando até os dias atuais.

No terceiro capítulo, “Dança em escolas estaduais de Ensino Médio de Salvador”, apresento as escolas que foram selecionadas para este estudo e, a partir das observações realizadas *in loco* e das entrevistas com gestores, coordenadores, professores e estudantes de dança, apresento as tessituras dos diferentes cenários do ensino da dança que se faz presente nestes espaços escolares e suas (in)visibilidades.

A partir da construção e análise desses capítulos proponho algumas considerações que, como parte de um processo, devem ser entendidas como (in)conclusivas, acerca da realidade investigada nesse estudo.

## **1 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO DA ARTE/DANÇA NAS ESCOLAS**

De acordo com a LDB 9.394/1996 e com a recente resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, emitida pela Câmara de Educação Básica, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ensino Médio “é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012, p. 1). Já o Anuário Brasileiro de Educação Básica 2012, define o Ensino Médio como:

Nível final da Educação Básica regular, com duração mínima de três anos. Tem por finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p.147).

A sua organização curricular abriga uma base nacional comum e uma parte diversificada que, ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2012), deve constituir um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. As Diretrizes Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (2012) complementam definindo que

§ 1º: O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos (BRASIL, 2012, p. 3).

A base nacional comum comporta as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Nessa estrutura de organização por área, as DCNEM (2012) esclarecem as disciplinas que

fazem parte do núcleo comum obrigatório, mantendo a uniformização do Ensino Médio em todo o país. Dessa forma,

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia (BRASIL, 2012, p. 4).

Quanto à parte diversificada, Krawczyk esclarece que

Nessa proposta de organização curricular estão reservados 25% da carga horária para que as escolas e/ou Secretarias de Educação estaduais definam os conteúdos a serem oferecidos aos alunos, atendendo aos seus mais diversificados interesses e inclinações – pressupõem-se, desta forma, que essas diretrizes possam oferecer as condições para a elaboração de currículos diversificados e, ao mesmo tempo, articulados com uma base nacional comum (KRAWCZYK, 2009, p. 19).

Sabe-se que, historicamente, o Ensino Médio no Brasil abriga uma dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. O Ensino Propedêutico, modelo predominante na educação média brasileira, tem como principal objetivo levar o estudante a um nível mais avançado de aprendizagem. É um sistema de ensino preparatório que, no Brasil, sempre foi destinado às classes dominantes, nas quais, teoricamente, o Ensino Fundamental oferece conteúdos que preparam para o Ensino Médio, e este oferece subsídios que preparam para a Educação Superior.

Analizando alguns aspectos da história da Educação Profissional brasileira, percebe-se que, apesar de algumas iniciativas acontecerem no período Colonial e no Império, o ensino de ofícios não apresentou nenhum avanço no início do período Republicano. Foi mantida a mentalidade conservadora do período Colonial, em que existia uma nítida separação: as ocupações eram para os pobres e a instrução para a elite.

Foi apenas no governo de Nilo Peçanha, no Rio de Janeiro, que foi iniciado no Brasil o ensino técnico, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. De acordo com o Histórico da Educação

Profissional do Brasil, que consta do documento comemorativo dos 100 anos dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET),

Com o falecimento do presidente Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2009, p. 2).

Dessa forma, mesmo com a criação dos cursos técnicos, o ensino profissional do Brasil continuou a ser destinado aos filhos das classes trabalhadoras.

Nas primeiras décadas do século XX algumas ações contribuíram para o aumento da oferta de ensino profissionalizante no país. Em 1927 o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis de oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, abrigando a Inspetoria de Ensino Profissional Técnico, que era responsável pela supervisão das Escolas de Aprendizes Artífices, antes subordinada ao Ministério da Agricultura, inspetoria esta que foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Esse foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas opções de curso nas escolas existentes.

A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo, no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1937, art. 129).

Ainda em 1937 foi assinada a Lei 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais. Em 1941 aconteceu a “Reforma Capanema”, que modificou o ensino no país, tendo entre as suas principais alterações a definição de que o Ensino Profissional passaria a ser considerado de

nível médio. Em 1942, os Liceus Profissionais (Escolas de Aprendizes Artífices) são transformados em Escolas Industriais e Técnicas, sendo a sua formação profissional equivalente ao do ensino secundário (atual Ensino Médio). A partir desse momento os alunos egressos dos cursos técnicos poderiam ingressar na Educação Superior. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) pela primeira vez o setor de educação foi contemplado com maiores investimentos. Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e de gestão. Com isso, amplia-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização da época.

A LDB nº 5.692/1971 torna técnico-profissional, de forma compulsória, todo currículo do segundo grau (atual Ensino Médio). Esta determinação, pensada a partir da necessidade de formação de técnicos em regime de urgência para atender à demanda das indústrias, aumenta ainda mais o número de matrículas na rede federal.

Porém a obrigatoriedade de ensino técnico profissionalizante nos currículos das escolas de segundo grau, no que diz respeito às escolas públicas estaduais, favoreceu, de maneira geral, o oferecimento de cursos superficiais, com conteúdos insuficientes, implementados de forma insatisfatória, aumentando ainda mais o abismo entre os estudantes das escolas públicas e particulares do país. Segundo Ramos,

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 2).

Ainda em relação à Educação Profissional, um grande avanço ocorre na

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, em que a Educação Profissional foi citada em capítulo separado. Nessa LDB, o art. 39 esclarece que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Muitas são as questões que envolvem a discussão sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional após a LDB 9.394/1996. Em 1997, através do Decreto-Lei nº 2.208/1997, duas importantes resoluções definiram mudanças significativas em relação a este nível de ensino. Com relação à Educação Profissional, Krawczyk esclarece que

Passou-se a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, ao qual se lhe reservou um caráter propedêutico. Além disso, o ensino profissionalizante podia ser oferecido de duas maneiras: concomitantemente ao ensino médio – mas com matrículas separadas – ou subsequente ao ensino médio (KRAWCZYK, 2009, p. 16).

Esta articulação prevista entre o Ensino Médio e o Profissional, na possibilidade de oferta concomitante ou subsequente, pressupõe a perspectiva de que os conhecimentos gerados pelo Ensino Médio de alguma forma sejam utilizados pelos jovens no mundo do trabalho. Além disso, segundo a mesma autora, essa mudança reflete também algumas críticas ao formato das Escolas Técnicas Federais, que, na opinião da ala mais conservadora do governo, por terem um nível de ensino de qualidade, atraem os filhos das classes mais elitizadas, que a utilizam como trampolim para as principais universidades públicas do país e não para preencher as vagas do mercado de trabalho.

De acordo com Krawczyk, em 1998, através da Resolução nº 15 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o MEC

[...] introduz a proposta de uma nova modalidade de organização do ensino médio: o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, o que não impede a possibilidade dos Estados continuarem a oferecer o ensino técnico de modo concomitante ao ensino médio (KRAWCZYK, 2009, p. 16).

Esta nova modalidade de oferta do Ensino Médio pressupõe um currículo no qual as questões ligadas à formação geral estejam articuladas às questões mais específicas do mundo do trabalho. Neste modelo o curso é único, com oferecimento

de certificado de conclusão de curso técnico profissionalizante de nível médio. De acordo com Krawczyk,

Atualmente, o carro chefe da política educacional profissional é, sem dúvida, a proposta do Ensino Médio Integrado; mas, não devemos depreciar as mudanças curriculares, de recursos humanos e físicos, orçamentários, e a organização escolar que uma proposta desse tipo exige para ser realizada (KRAWCZYK, 2009, p. 17).

Em 1998 a Lei 9.649/98 restringiu o processo de criação de instituições federais de educação profissional, transferindo para instituições estaduais, municipais ou privadas a administração de qualquer unidade construída. Esta medida retardou o avanço da Educação Profissional das unidades Federais durante os anos subsequentes. Porém um novo impulso voltou a acontecer para a Educação Profissional da Rede Federal a partir da liberação da implantação de novas unidades através da Lei 11.195/2005.

Com a aprovação da Lei nº 11.195/2005, voltou a ser facultada à União a possibilidade de retomar as ações de implantação de novas unidades de ensino técnico/agrotécnico. Atualmente são 38 institutos federais com a missão de orientar a oferta de educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo e fortalecer os arranjos produtivos locais. Eles oferecem vagas em cursos de nível médio, nível médio integrado, licenciatura, superior em tecnologia e pós-graduação (BRASIL, 2010).

De acordo com dados da Sinopse das Ações do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2010), em 2003 existiam 140 unidades Federais de Educação Profissional. Até 2010, 202 novas unidades foram construídas, totalizando 342 unidades, e, em 2011, mais 214 unidades foram construídas, perfazendo o total de 356 unidades, atendendo a 322 municípios.

Sabe-se que as escolas técnicas federais e as escolas técnicas estaduais, apesar de terem se expandido por todo o país e do reconhecimento da sociedade como ensino de qualidade, não conseguem obter uma abrangência maciça, especialmente pelo discurso do governo do seu alto custo. Porém, por meio de uma parceria público-privada, o Sistema S está conseguindo proporcionar ampliações na oferta de Educação Profissional no país de forma significativa. Segundo Krawczyk (2009), o Sistema S<sup>1</sup> é o conjunto de instituições,

---

<sup>1</sup> Formado por organizações criadas por setores produtivos, oferecem cursos em áreas importantes da indústria e comércio. O Sistema S conta com uma rede de escolas, laboratórios e centros

[...] na sua maioria de direito privado, às quais são repassadas as contribuições de 1% cobradas sobre a folha de pagamento das empresas que compõem o referido Sistema. O destino dessas contribuições tem sido bastante questionado [...] por ter criado uma situação única em que, embora as receitas resultantes sejam cobradas e arrecadadas por órgão do serviço público federal (no caso, através do INSS), a arrecadação obtida é integralmente repassada a entidades cuja administração não é diretamente vinculada ao governo.

Embora as contribuições sejam contabilizadas na carga tributária nacional, as contribuições ao Sistema S não são consideradas dinheiro público e, portanto, não precisam seguir as diretrizes do orçamento da União. Pelo contrário, a alocação dos recursos responde aos objetivos e às prioridades decididas pelas entidades (KRAWCZYK, 2009, p. 13).

O governo federal buscou a resolução desta questão em 2008, através de um acordo em que as instituições que compõem o Sistema S são obrigadas a compensar gradualmente este investimento, em forma de oferecimento de gratuidade de matrículas para alunos de baixa renda.

Segundo o *site* do Ministério da Educação – MEC, intitulado Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: Gestão da Educação 2003-2010 (BRASIL, 2010), o acordo firmado teve como base

[...] Protocolos de Compromisso celebrados entre Ministério da Educação (MEC), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério da Fazenda (MF), Confederação Nacional do Comércio (CNC) e Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 22 de julho de 2008, que teve por finalidade destinar, progressivamente, os recursos recebidos pelas referidas entidades para matrículas gratuitas de cursos técnicos ou de qualificação profissional. {Com o objetivo de} estabelecer uma meta para a oferta gratuita de cursos de educação profissional de formação inicial e continuada e técnica de nível médio para os Serviços Sociais do Comércio e da Indústria. As taxas de gratuidade a serem alcançadas gradualmente pelo CNC são: 2009 (20%), 2010 (25%), 2011 (35%), 2012 (45%), 2013 (55%) e 2014 (66,6%). Quanto ao CNI, as taxas a serem cumpridas são: 50% em 2009, 53% em 2010, 56% em 2011, 59% em 2012, 62% em 2013 e 66,6% em 2014. (BRASIL, 2010).

Este acordo pode ser considerado um avanço dos Centros de Educação Profissional, que beneficia diretamente os jovens nessa etapa da Educação Básica, que passaram a contar com uma maior quantidade de oferta de cursos gratuitos de Educação Profissional.

A rede federal de Educação Profissional (CEFETs), de acordo com documento de comemoração dos 100 anos da instituição, explica que, na

---

tecnológicos espalhados por todo o país. Entre as instituições que o compõem estão o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESC (Serviço Social do Comércio) e SESI (Serviço Social da Indústria). Fonte: disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>>. Acesso em: 20 jan. 2013.



atualidade, este nível de ensino pretende superar

[...] enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009, p. 5).

No que se refere a Programas do Governo Federal específicos para a Educação Profissional, foi criado pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, o Programa Escola de Fábrica, através da iniciativa do Governo Federal (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC), que provê cursos profissionalizantes em unidades formadoras, no próprio ambiente de trabalho. O Projeto Escola de Fábrica, executado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho, gerando renda e inclusão social. Cada curso do programa pode ser oferecido em uma das 20 (vinte) áreas profissionais reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação. É voltado para jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na rede pública em cursos regulares da Educação Básica e que comprovem renda per capita de até um salário e meio.

Também foram criados pelo Governo Federal, visando a ampliação da oferta de Educação Profissional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, ambos com implementação iniciada em 2012, que se propõem a preencher a lacuna da necessidade de profissionalização e empregabilidade dos jovens do Ensino Médio.

O Pronatec foi criado em 26 de outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011. De acordo com as informações postadas no *site* do MEC, o programa tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Para tanto, prevê uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Já o Projovem Urbano, também do Governo Federal, ainda de acordo com o *site*, tem como principal finalidade proporcionar formação integral aos jovens, especialmente os que abandonaram a escola, por meio de uma efetiva associação

entre: Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, Qualificação Profissional, com certificação de formação inicial e Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade. Além dessas metas, o Programa tem como finalidades específicas: a reinserção dos jovens no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação e a ampliação do acesso dos jovens à cultura.

Apesar de o Governo Federal ter criado esses programas, os mesmos ainda não conseguem, obviamente, dar conta da imensa demanda dos estudantes dessa etapa da Educação Básica. Além disso, os projetos são pouco divulgados nas escolas, passando quase despercebidos pelos professores e estudantes de muitas delas, principalmente nos turnos diurnos. De acordo com dados disponibilizados no *site* da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC-BA (2012),

O Projovem Urbano oferta 11 cursos na Bahia. Em Salvador, o programa beneficiará mais de 800 moradores dos bairros do Lobato, Periperi, Cajazeiras, Pero Vaz, Nordeste de Amaralina, Bairro da Paz e Boa Vista do São Caetano. Serão jovens e trabalhadores que não concluíram o ensino fundamental (8ª série).

Com o Projovem Urbano, o estudante conclui o ensino fundamental, eleva a escolaridade e faz qualificação profissional. Os cursos têm duração de 18 meses. Neste período, o estudante terá uma bolsa auxílio mensal de R\$ 100, além de livros didáticos e fardamento. Ao final do curso, receberá certificados do ensino fundamental e de qualificação profissional.

Já o Pronatec, neste semestre, beneficiará 5.673 estudantes em 63 cidades, a exemplo de Salvador, Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus, Valença, Ilhéus, Brumado, Paulo Afonso, Juazeiro, Vitória da Conquista, Irecê, Macaúbas, Barreiras, Itabuna, Itapetinga e Seabra. São 55 cursos de qualificação profissional, que serão oferecidos no turno oposto aos quais os estudantes estão matriculados. Ao concluírem o ensino médio, receberão o certificado de qualificação dos cursos pelo Pronatec podendo exercer uma profissão (BAHIA, 2012).

Ainda em relação à Educação Profissional, na Bahia, de acordo com o Censo Escolar do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>2</sup>/MEC de 2011, a Rede Estadual de Educação Profissional é a terceira maior

---

<sup>2</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores,

do país em matrículas dos cursos técnicos de nível médio, atrás, apenas, de Paraná e São Paulo. A partir da decisão do governo da Bahia, desde 2007, de encarar a Educação Profissional como política pública prioritária, a rede se expandiu em mais de 1400% em relação ao número de vagas em cursos técnicos de nível médio. Ainda de acordo com os dados do Censo 2011, as matrículas passaram de 4.016 matriculados em 2006 para 56.604 no primeiro semestre em 2012. A partir da necessidade de expansão da rede, o estado, segundo o *site* da SEC-BA (2012), “criou 30 Centros Territoriais de Educação Profissional e 34 Centros Estaduais de Educação Profissional e ampliou a oferta de cursos para 97 unidades de ensino”. Nesse aumento de ampliação de oferta também para o interior da Bahia, a rede, que atendia a 23 municípios em 2007, passou a atender 119, em 2012, abrangendo os 27 Territórios de Identidade. Ainda de acordo com informações do *site* da SEC-BA, “o número de cursos técnicos de nível médio ofertados passou de 15, em 2007, para 75 em 2012, em 12 Eixos Tecnológicos”. As ofertas de vagas para os cursos técnicos em nível médio acontecem através de várias articulações:

Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja Médio), Qualificação Profissional Integrada ao Ensino Fundamental II (Proeja Fundamental), Subsequente (Prosub) e Concomitante. Estão em implantação, o Proeja Médio e Proeja Fundamental em Regime de Alternância e o subsequente semipresencial.

Esta evolução não é apenas quantitativa. A Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia tem uma matriz curricular diferenciada, no sentido da formação integral do sujeito trabalhador. Os cursos estão alinhados às diferentes realidades socioeconômicas e ambientais da Bahia. O Governo do Estado está preparando os jovens e trabalhadores para que sejam cidadãos plenos, sujeitos de direitos e profissionais aptos a se beneficiarem do crescimento da Bahia, com maiores oportunidades de inserção no mundo do trabalho e de permanecerem nos seus locais de origem (BAHIA, 2012).

Estas diversas formas de articulação dos cursos são um fator positivo, principalmente se considerarmos os problemas que os estudantes de Ensino Médio apresentam para continuidade dos cursos. Dessa forma, acredita-se que uma maior

---

educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino: Censo Escolar, Censo Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação institucional, Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências (Encceja) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

quantidade de jovens poderá concluir seus estudos, adequando-os à sua realidade do momento.

Uma experiência relevante de Educação Profissional na área artística que acontece em Salvador desde 1984 é o Curso de Educação Profissional Técnico de nível médio em Dança, da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, hoje denominada Centro de Formação em Artes (CFA). O CFA foi criado a partir da Reforma Administrativa do Poder Executivo Estadual a partir da Lei nº 12.212, de 4 de maio de 2011, e, de acordo com informações do *site* da Secretaria de Cultura (SECULT-BA, 2013),

[...] tem a finalidade de planejar, coordenar, executar e avaliar ações e projetos artístico-educativos, promovendo a democratização do acesso aos cursos, o funcionamento regular e a dinamização das diversas linguagens artísticas. [...] o CFA integrou a unidade da Escola de Dança da FUNCEB, instituição fundada em 1984, abrangendo então ações de formação e qualificação também para outras linguagens artísticas. Sua atuação integra iniciativas realizadas na capital e no interior do estado, inclusive em articulação com a Fundação Nacional de Artes (Funarte), vinculada ao Ministério da Cultura (MINC).

O CFA tem porte especial de unidade escolar e “busca dar acesso à educação e à cultura através da ampliação e democratização de espaços formativos, atendendo crianças, jovens e adultos” (SECULT-BA, 2013). Ainda segundo informações do *site* da SECULT-BA (2013),

Assim como a Escola de Dança da FUNCEB, o CFA tem seus princípios alinhados à política de Educação Profissional desenvolvida pela Superintendência da Educação Profissional (SUPROF), da Secretaria da Educação da Bahia (SEC). A relação entre educação e trabalho, no compromisso com a formação do jovem na perspectiva do acesso, ocupação e geração de renda no mercado profissional e na sociedade, é então uma prioridade do CFA, em sua atuação na qualificação artística. Além disso, o CFA investe na iniciação artística, na perspectiva de uma educação integral e cidadã, com ações que estão acontecendo também em centros sociais e culturais da Bahia (SECULT, 2013).

O Curso Técnico em nível médio em Dança foi criado em 1988, tem duração de dois anos e meio e carga horária total de 1.932 horas; segundo informações do *site* da Secretaria da Cultura – SECULT (2013), é reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e “trabalha na formação técnica através do desenvolvimento de habilidades básicas e específicas, nas dimensões técnico-criativas, cognitivas e produtivas da linguagem da dança”. Seu principal objetivo é “formar profissionais

aptos a uma ampla atuação como dançarinos, intérpretes, produtores, coreógrafos-criadores e multiplicadores em dança”.

Em 2009 o currículo do Curso foi revisado e, posteriormente, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), passando a seguir referenciais contemporâneos tanto na área de educação quanto na de dança. De acordo com informações presentes no *site* da instituição,

Também a partir de um diálogo com a Superintendência da Educação Profissional (SUPROF), o Curso vem consolidando a relação entre educação e trabalho, ampliando o olhar e o compromisso com a formação e a qualificação do jovem na perspectiva do acesso, ocupação e geração de renda no mercado profissional e na sociedade. Nesta perspectiva, todo o trajeto percorrido pelos alunos é, desde o segundo semestre de aulas, subsidiado por etapas de estágios nas quais os futuros profissionais têm a possibilidade de vivenciar experiências na condição de criadores, intérpretes e multiplicadores, observando ainda a dinâmica de gestão e produção cultural na atualidade (FUNCEB, 2013).

A experiência do Curso Técnico em Dança tem sido reconhecida no Estado da Bahia pelos profissionais da área e pelos muitos jovens que se interessam pela linguagem artística da dança na cidade. Possivelmente pela relevância e contextualização do curso, percebe-se que tanto os alunos concluintes seguem muitas vezes para ingressar no Curso Superior de Dança, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), quantos alunos que concluem a Licenciatura ou Bacharelado em Dança nesta instituição, também se matriculam no Curso Técnico, buscando ampliação de suas experiências artísticas como intérprete-criador e outras proximidades junto ao mercado de trabalho.

Quando se analisa a grande expansão da rede federal e estadual de Educação Profissional no país, percebe-se que por mais que tenham ocorrido avanços estes ainda não são suficientes para atingir toda a população jovem da Bahia e do Brasil. Levando em conta que a principal clientela para os cursos técnicos de nível médio ainda são os filhos dos trabalhadores, ainda é necessário se considerar a imensa quantidade de estudantes da faixa etária de 15 a 17 anos que está fora desse nível de formação e a imensa quantidade dos que a abandonaram no meio do percurso. É necessário também que seja observada a qualidade desses cursos, o tipo de formação técnica que estes estudantes estão recebendo e, de forma incisiva, analisar a quantidade de egressos desses cursos que estão inseridos

verdadeiramente no mercado de trabalho. Só assim poderemos mensurar se estes avanços quantitativos foram acompanhados por avanços qualitativos e, especialmente, se o objetivo de formação de técnicos de nível médio aptos a serem absorvidos pelo mercado está sendo atingido.

Mesmo com todas estas ações citadas anteriormente, que têm inegavelmente contribuído para um avanço nessa etapa da educação básica, especialmente em relação à Educação Profissional, o que se percebe, na prática, é que o Ensino Médio, como um todo, se move num ambiente confuso desde a indefinição do seu perfil até às questões que envolvem currículo, carga horária, docentes e estrutura física.

As necessárias mudanças no Ensino Médio, tão ansiadas por toda a sociedade, se movem num contexto complexo e contraditório da Educação Básica brasileira. Elas estão relacionadas diretamente às questões específicas do Ensino Médio, entre elas o dualismo entre o Ensino Propedêutico e Profissional, citado anteriormente, mas, da mesma forma, às cobranças da sociedade por um ensino de qualidade, à melhoria da qualificação da mão de obra, à formação e valorização dos professores, bem como, ainda, perpassa pelas prioridades estabelecidas pelo sistema político e econômico brasileiro. Por outra via, percebe-se nitidamente a situação de tensão vivida pelas escolas, que se veem pressionadas tanto pelas demandas do mercado quanto pela sociedade, como um todo, almejando profissionalização e empregabilidade, além da pressão específica dos estudantes, através do desejo/necessidade de continuidade de estudos na Educação Superior. Sobre estas questões, Krawczyk reflete apropriadamente que

Cada vez mais o mercado de trabalho se retrai e a demanda aumenta, por isso, criam-se exigências mais elevadas, que requerem maior nível de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação e/ou vaga de trabalho. Porém, não se pode verificar uma relação concreta entre o elevado nível de conhecimento exigido e os cargos oferecidos, bem como não se pode garantir ao jovem que cursou o ensino médio e realizou cursos de aperfeiçoamento, um lugar no mercado de trabalho. Assim, ao mesmo tempo que reforça-se o discurso sobre a importância da educação escolar para reduzir a exclusão, o debate em torno da identidade do ensino médio – seja porque ele é considerado insuficiente para as novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar os estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia formação geral versus formação profissional – volta a ser um tema de conflito e um nó nas propostas político-educacionais (KRAWCZYK, 2009, p. 12).

O documento *Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil* (BRASIL, 2008) cita também que busca estabelecer estratégias de superação da histórica dicotomia entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional, e propõe como meta para esta etapa da educação básica,

[...] proporcionar a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no ensino médio – por isto defini-lo como *integrado* (BRASIL, 2008, p. 14).

Nota-se que o documento propõe um Ensino Médio Integrado como estratégia de superação dessa dicotomia que se instaurou no Ensino Médio, porém demonstra que, apesar de existirem pressupostos de equiparação entre as duas tendências (propedêutica e profissionalizante), ainda privilegia, de alguma forma, a dualidade, mesmo sob a aparência de integração. De acordo com o documento,

Por sua vez, a cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte; é produção e fruição. Uma formação que não dissocie a cultura da ciência e do trabalho possibilita aos estudantes compreenderem que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido (BRASIL, 2008, p. 13).

Assim, nesse trecho do documento, apesar de serem apresentados como eixo integrador a cultura, a ciência e o trabalho, o documento relaciona-os com o que parece ser sempre o foco principal, que é o desenvolvimento dos meios e das relações de produção.

Imagina-se que para alterar essa estrutura ineficiente desse nível da Educação Básica sejam necessárias mudanças estruturais que possam atingir tanto a sua estrutura pedagógica quanto política. Porém, mesmo que isso possa vir a acontecer, ainda é provável que o Ensino Médio continue atrelado às demandas do mercado, por conta da histórica subordinação da Educação ocidental aos processos de produção do sistema capitalista. Segundo apropriada reflexão de Krawczyk, a

LDB definiu

[...] a abrangência da educação básica em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; o que quer dizer que o ensino médio é a última etapa da formação básica e geral, para todos. Essa mudança esteve ancorada não somente na vontade das camadas populares por mais escolarização, mas também na necessidade de tornar o País mais competitivo no cenário econômico internacional. Teve como decorrência a implementação de políticas de conclusão do ensino fundamental e correção de fluxo e o aumento das demandas por mais escolarização, produzidas pelas maiores exigências de credenciais do mercado de trabalho e por sua instabilidade (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Sabe-se que muito se conseguiu nas últimas décadas em relação às políticas públicas educacionais. As diversas ações e definições amparadas pela legislação podem não ter conseguido ainda uma mudança da estrutura pedagógica e política que possa modificar de forma significativa os diversos níveis da Educação Básica, porém certamente contribuíram para uma melhor estruturação das suas etapas de ensino nas últimas décadas. Uma destas ações amparadas pela legislação que mais criou expectativas foi o Plano Nacional de Educação (PNE). No passado, foram muitas as tentativas de criação de um Planejamento que estruturasse legalmente a Educação Nacional. Em 1932 um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, criou o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>3</sup>. O grupo de educadores propunha a reconstrução educacional através de algumas novas ideias, sendo as principais delas: educação como uma função essencialmente pública; escola única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária e o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório.

Este documento resultou na inclusão de um artigo específico no Capítulo 2 da Constituição Brasileira de 1934 (Art. 150, a), no qual se definia que era de competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País" (BRASIL, 1934).

Após este momento, todas as constituições posteriores inseriram nos seus textos, de alguma forma, a ideia de um Plano Nacional de Educação.

---

<sup>3</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Fonte: Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=279>>. Acesso em: 23 jan. 2013.



O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu verdadeiramente em 1962, elaborado após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Configurava-se como um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas em oito anos. Em 1965 este Plano foi revisado e, nesse momento, foi estimulada a elaboração de Planos Estaduais que pudessem auxiliar na implantação do PNE e tratassem, principalmente, das especificidades regionais. Em 1966 o Plano foi revisado novamente e, dessa vez, teve como foco o direcionamento de recursos para a Educação, buscando minimizar o analfabetismo para pessoas com mais de 10 anos. Somente em 1967 foi discutida a possibilidade de o Plano Nacional de Educação ser proposto em formato de lei, porém, mesmo nesta época, esta proposta não foi concretizada.

Com a Constituição de 1988 finalmente foi considerado o Plano como parte da legislação e foi instituída a Década da Educação, em consonância especialmente com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO no início da década de 90. Deu-se um prazo de um ano para o Plano ser encaminhado ao Congresso Nacional, com metas para os próximos 10 anos.

Vale registrar que esta reunião, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi realizada em 1990 sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). De acordo com Libâneo,

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Alguns autores questionam as propostas contidas no documento produzido na conferência e utilizado como referência para as políticas públicas brasileiras, argumentando que, nele, muitas concepções educacionais foram reduzidas, na busca de proposições que estimulam apenas a aquisição de competências e

habilidades mínimas para o ingresso dos estudantes na sociedade e no mundo do trabalho ao invés do acesso amplo à cultura, conhecimento e arte, direito de todos os cidadãos.

O texto do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) realmente parece reforçar esta ideia, quando explicita que

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p. 12-13).

Libâneo pontua a diferença entre a aquisição de conteúdos básicos, que seria o esperado numa proposta de avanço educacional para a aquisição de conteúdos mínimos, como definido no texto acima. Ele explica que, com essa redução, o foco da educação brasileira foi alterado, especialmente no âmbito pedagógico.

[...] foi precisamente a ideia do protagonismo da aprendizagem e a desvalorização do ensino que tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores, não apenas os dirigentes de órgãos públicos, mas também vários segmentos da intelectualidade do campo da educação. Dessa forma, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Dessa forma, envolvido numa embalagem de inclusão, o ensino público brasileiro passou a desconsiderar gradualmente como prioridade a aquisição de conteúdos e saberes científicos, artísticos e culturais, que dão respaldo aos novos aprendizados futuros dos estudantes, em prol da seleção e adequação de conteúdos a partir da diversidade existente nas escolas. Com isso, não se pretende desmerecer ou minimizar a importância da preocupação com a diversidade e necessidade de inclusão, apenas evitar o excesso de atitudes assistencialistas. Nesse viés, António Nóvoa alerta que

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

Libâneo vai além da proposição de Nóvoa, adequando-a à realidade brasileira, quando argumenta que

[...] a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Antes mesmo de vencer o período do Plano Decenal de Educação para Todos, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi proposto para o período de 2001 a 2010. Porém, infelizmente, não atingiu a maioria das metas propostas. De acordo com a Profa. Dra. Iria Brzezinski<sup>4</sup> (PUC-Goiás), em entrevista concedida ao Jornal O Alto Uruguai,

Em primeiro lugar, volto-me ao contexto em que foi elaborado o PNE 2001-2010, cuja vigência expirou em janeiro/2011. A sociedade capitalista brasileira há mais de três décadas se submete à ideologia neoliberal, sob a tutela de um modelo de Estado Mínimo, regulador e não provedor, o que leva os governantes a se eximirem do dever de financiar políticas públicas para todos os cidadãos, entre estas, as políticas educacionais. Destaco que as entidades acadêmicas, sindicais e estudantis apresentaram à Câmara dos Deputados, sob o n. PL n. 4.155 e que foi desconsiderado na versão final do PNE 2001-2010. Em terceiro lugar, denuncio que a sociedade civil organizada foi vencida no Congresso Nacional, naquela ocasião, porque foram negados os 10% do PIB, reivindicados como recursos vinculados à Educação. O PNE 2001-2010 foi reduzido a uma mera “carta de intenções”, pois as avaliações desse PNE são unânimes em alardear que foram alcançados somente 33% dos objetivos e metas propostos (JORNAL ALTO URUGUAI, 2012).

A causa do fracasso do PNE acima citado pode ser atribuída principalmente à contínua desvalorização da educação nas políticas nacionais, à falta de previsão orçamentária, de avaliação constante e o excesso de metas.

A maioria das metas relacionadas com o Ensino Médio nesse PNE foram concentradas na expansão da oferta de vagas e melhoria da qualidade do ensino, associadas a diretrizes que levassem à correção do fluxo de alunos na escola básica, por conta dos altos índices de distorção idade-série. Em suas páginas, o PNE também previa que o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), assim como

<sup>4</sup> A Profa. Dra. Iria Brzezinski (PUC-Goiás), proferiu a conferência de abertura do VII Simpósio Nacional de Educação e do I Colóquio Internacional, promovidos pelo Mestrado em Educação e o Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI – Campus de Frederico Westphalen, concedeu uma entrevista exclusiva à equipe organizadora do evento. Fonte: Disponível em: <[http://www.oaltouruguai.com.br/site/noticia.php?cod\\_not=6429](http://www.oaltouruguai.com.br/site/noticia.php?cod_not=6429)>. Acesso em: 28 jan. 2013.

outros sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e acompanhamento dos dados estatísticos do país, seriam importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido em todas as regiões do País.

Em relação à oferta de vagas, é inegável que houve um aumento quantitativo de matrículas no Ensino Médio entre as décadas de 1990 e 2000. Entre 2007 e 2009 registrou-se uma queda destas matrículas, voltando a se estabilizar e crescer de forma bastante discreta entre 2010 e 2011. Segundo Krawczyk,

Nos primeiros anos da década de 1990, houve um aumento significativo no número de matrículas para o ensino médio: 34,5%, entre 1991 e 1994. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7%. Porém, o abandono e a reprovação persistem nessa etapa da educação básica. Em 2007, a taxa de abandono foi de 13,3% e a de reprovação de 12,7%<sup>2</sup> (gráfico 7 e tabela 5). Não se verificou, nos últimos dez anos, diminuição significativa dessas taxas, nem tendência de queda (KRAWCZYK, 2009, p. 9).

No Censo Escolar 2011/ INEP-MEC “registra-se estabilidade, também, na oferta de ensino médio, com aumento de 43 mil matrículas em 2011, totalizando 8.400.689 matrículas, 0,5% a mais que em 2010”. Ainda segundo o Censo Escolar 2011 e em relação ao número de matrículas,

[...] conclui-se que há espaço para expansão dessa etapa de ensino. Isso, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio (INEP/MEC, 2011).

Já o Censo Escolar 2012/INEP-MEC registra uma pequena queda no número de matrículas, de 8.400.689, em 2011, para 8.376.852, em 2012, que configura a diferença 2011/2012 como de -0,3%, considerada como estagnação.

Na observação desses dados não se pode negar que, pela quantidade de jovens entre 14 e 17 anos que ainda estão excluídos desse nível de ensino e a enorme taxa de abandono, essa estagnação (e não aumento de matrículas e de conclusão de curso, como seria o esperado) se configura possivelmente como um fator negativo, que reflete a inadequação das políticas públicas para esta etapa da Educação básica e da configuração do próprio Ensino Médio atual, frente às demandas dos jovens. Além disso, mesmo que se pretenda considerar esta estabilidade (e não diminuição) nas matrículas um fator positivo, ao se analisar a qualidade do ensino percebe-se que o Ensino Médio continuou, até o presente

momento, com os mesmos problemas detectados e apontados nesta versão do Plano que se encerrou em 2010.

O novo PNE, 2011-2020, aprovado em dezembro de 2012 no Congresso Nacional após dois anos de tramitação, aguarda nesse momento o parecer do Senado Federal. Ao contrário do anterior, que tinha 295 metas, este PNE apresenta apenas 20 metas, que abrangem todos os níveis de ensino, desde o ensino infantil até a pós-graduação, o que certamente poderá facilitar o acompanhamento e a avaliação de sua implementação, desde que haja esforços políticos para tal propósito.

Além das vinte metas, o novo PNE traz dez diretrizes que, se priorizadas, poderão proporcionar um avanço significativo na educação básica brasileira: 1. Erradicação do analfabetismo; 2. Universalização do atendimento escolar; 3. Superação das desigualdades educacionais; 4. Melhoria da qualidade de ensino; 5. Formação para o trabalho; 6. Promoção da sustentabilidade socioambiental; 7. Promoção humanística, científica e tecnológica do país; 8. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB); 9. Valorização dos profissionais da educação; e 10. Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e gestão democrática da educação.

Vale reforçar a importância da segunda meta do Plano Nacional de Educação (PNE, 2012), que propõe, na sua íntegra, universalizar, até 2016, o atendimento de toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de ação do PNE, a taxa líquida de matrículas para 85%.

Ainda analisando o texto do novo PNE, percebe-se que foram situados quatro eixos estruturantes na Educação Básica para a promoção da qualidade social preconizada pela Constituição: formação de professores e piso salarial nacional; Financiamento – Salário Educação e FUNDEB; Avaliação e responsabilização – IDEB e Planejamento e gestão educacional – plano de metas compromisso todos pela educação.

Dessa forma, de acordo com seu texto, o PNE 2012-2020 apresenta as seguintes especificidades/justificativas no que diz respeito à contextualização, concepção e natureza:

No que diz respeito à contextualização, o PNE é situado no contexto do projeto nacional de desenvolvimento com inclusão social, ou seja: faz parte de uma política nacional de construção de uma sociedade mais justa,

solidária e inclusiva. Neste sentido, estabelece os patamares educacionais nacionais necessários à construção da sociedade preconizada, traduzidos no direito à educação com qualidade social, ações afirmativas e respeito à diversidade, garantidas por uma organização de sistema nacional, com o Conselho Nacional como órgão normativo e o Fórum Nacional como instância de mobilização e participação.

Quanto à concepção, o PNE assume a dimensão estratégica com abordagem sistêmica, ou seja: com visão de totalidade da educação, estabelecendo as articulações necessárias, tanto entre os níveis, etapas e modalidades de ensino, quanto entre os sistemas de ensino dos entes federados (regime de colaboração).

Quanto à natureza o PNE, por sua contextualização e concepção, se apresenta como Plano de Estado, atendendo aos três fundamentos que assim o caracterizam: dimensão legal (objeto de lei federal), dimensão temporal (plano decenal) e dimensão social (elaborado como construção coletiva, como síntese de ampla participação social) (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO - FNE, 2011, p. 62 e 63).

De antemão é bastante promissor que o Estado brasileiro finalmente esteja disposto, como se percebe nas duas últimas décadas, a priorizar a Educação Básica, pelo menos nos textos da legislação. Se o texto do PNE chegará a ser aprovado e se contribuirá para transformar definitivamente a realidade das escolas públicas brasileiras é uma questão complicada e imprevisível, que somente o tempo poderá responder.

Refletindo sobre o novo PNE percebe-se claramente que todos os setores envolvidos com a Educação Básica que discutiram a sua estrutura têm plena consciência da realidade da Educação Básica como um todo e do Ensino Médio, em particular, e de seus maiores e crônicos problemas.

No entanto há de se refletir sobre o fato da versão aprovada no Congresso Nacional do PNE 2011-2020 ter suprimido uma submeta que já esteve presente no texto e que é de grande significado: atingir o índice de 90% de jovens de 19 anos com o Ensino Médio concluído e a taxa líquida de matrículas na faixa etária de 15 a 17 para 90%, nesta etapa. Sabe-se que, de maneira geral, o PNE não estabelece metas de idade para conclusão de cada etapa da Educação Básica. Porém esta submeta poderia ajudar a corrigir o fluxo idade-série, um dos problemas mais graves e crônicos da Educação brasileira, especialmente do Ensino Médio. A sua não inclusão demonstra um certo descaso com uma questão de grande significado para a inclusão dos jovens tanto no mercado de trabalho quanto no Ensino Técnico ou Superior.

Espera-se que a tramitação no Senado não atrase ainda mais o PNE, que deveria ter começado sua implementação em 2011. Espera-se também que as

emendas e possíveis vetos não façam com que o PNE se distancie das questões centrais que envolvem a Educação básica no país, como aumento do investimento por aluno, melhoria da qualidade e não apenas da oferta, correção do fluxo idade-série, valorização dos docentes, dentre outras. Além de todas estas questões, espera-se, principalmente, que este PNE não se torne mais um documento fechado em gavetas e gabinetes, carecendo de estratégias e priorização adequadas para a sua efetiva implantação.

Sabe-se que o PNE não resolverá nenhum problema da educação básica nem do Ensino Médio se não for encarado com a devida prioridade. Alguns autores questionam, inclusive, a própria estrutura do PNE, pontuando as suas falhas e fragilidades, que contribuem ainda mais para o atraso do processo de crescimento da qualidade da educação básica. Como aponta Carneiro,

Não é possível que o Brasil prossiga em sua conduta dúbia entre o quase fazer e o não fazer educacional. No momento, por exemplo, não temos sequer um Plano Nacional de Educação – o que seria o PNE 2011/2020 – embora já tenhamos devidamente aprovado o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), que, segundo o documento de referência (PNPG 2011-2020, vols. 1 e 2), integra o próximo PNE. Ou seja, integra o que ainda não existe! (CARNEIRO, 2012, p. 53).

O autor questiona, de forma pertinente, a priorização da Educação Superior na pauta de interesses do governo e dos políticos em detrimento da Educação Básica. É realmente inadmissível que o Plano Nacional de Pós-Graduação, que faz parte do PNE, já tenha sido aprovado, enquanto o próprio PNE ainda aguarda tramitação. Além disso, mas não menos importante, em relação ao novo PNE, seria necessário que, antes da sua elaboração, fosse criado um espaço amplo na sociedade para avaliação e debate sobre as metas não alcançadas no Plano anterior. Dessa forma, o novo PNE partiria de uma reflexão crítica do que não foi feito para a atualização das propostas, em consonância com a realidade crítica em que vivemos na Educação do país. A falta de discussão e avaliação do antigo PNE (que o MEC afirma ter acontecido, por ocasião da elaboração do novo PNE), é comentada de forma contundente por Carneiro:

O Estado trabalha com um modelo hemiplégico de desenvolvimento cujo foco é o progresso, mas não a cidadania, a democracia e a igualação dos direitos. Tanto é assim que o Plano Nacional de Educação (PNE) encorpado em lei esgotou sua vigência em 31 de dezembro de 2010, sem qualquer avaliação do seu processo de execução e de suas metas. É como se não

tivesse existido. O mesmo Congresso Nacional que o aprovou, dele se esquivou em termos de acompanhamento do seu cumprimento. É na penumbra desse esquecimento programado que nasce o novo Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020. O plano não contempla tratamento político especial para reverter o estado de calamidade pública em que se encontra o Ensino Médio das redes públicas de ensino e cujos resultados apontados pelo ENEM e pelo PISA apenas comprovam esta constatação. Como acreditar no PNE 2011-2020, se o mesmo MEC que o preparou não avaliou os ganhos e obstáculos do PNE anterior? (CARNEIRO, 2012, p. 131).

Porém, mesmo com todas as falhas e não cumprimento de metas do PNE anterior, algumas políticas vêm tentando proporcionar um maior fortalecimento ao ensino de nível médio no país, especialmente a partir da década de 1990. Em 1997 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Com foco no Ensino Fundamental, o FUNDEF, ao mesmo tempo em que muito contribuiu para a universalização desse nível de ensino, também favoreceu o distanciamento do Ensino Médio do contexto da Educação Básica. Com quantidade menor de verba disponível e sua crônica falta de identidade, os problemas do Ensino Médio foram se avolumando incessantemente até serem finalmente detectados e mensurados nas avaliações e indicadores que passaram a ser utilizados na Educação básica brasileira. Dessa forma, em 2007, foi alterada a nomenclatura e concepção do Fundef e ampliado o seu alcance, passando a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando as suas ações que abrangem, a partir de então, não só a Educação básica nos três níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), mas também o Ensino Superior.

Ainda em 2007 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o Ministério da Educação, no seu sítio eletrônico, o PDE se apresenta como um Plano Executivo que direciona as ações para concretização das metas dos PNEs. Ainda de acordo com o MEC, funciona com quatro eixos norteadores, que são: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. A preocupação dos profissionais da educação em relação aos mais de quarenta programas que compõem este plano é que ele venha a desvalorizar a amplitude e impacto do PNE enquanto um Plano de Estado, em função de um Plano com características mais pontuais, que se configura como um conjunto de ações relacionadas à gestão específica de um único governo. Além desse ponto, a



sobreposição do PDE sobre o PNE pode vir a descaracterizar este último como prioridade de Estado, imprescindível se existe intenção de melhorar a educação no Brasil. É necessário que exista atenção em relação à questão principal que o envolve: se suas ações poderão ter a continuidade necessária para que se consiga atingir as metas propostas pelo PNE, especialmente as que nunca foram atingidas. Carneiro afirma que

Pelo seu corpo desintegrado, o PDE é, de fato, um ajuntamento de ações e de metas. No caso do Ensino Médio, em quase nada contribui para refrear o processo de agonia crônica a que chegou e sem perspectiva de deixar a UTI pedagógica, ao menos na esfera pública (CARNEIRO, 2012, p. 130).

Adiante dessas questões um ponto que inegavelmente alcançou avanço no Brasil foi em relação ao mapeamento e quantificação dos dados estatísticos sobre a Educação Básica. A utilização de indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também contribuiu para que começasse a ser feita uma imagem mais realista de todas as etapas da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio. Segundo o sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC),

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (MEC, 2012).

O Ensino Médio da rede pública, de acordo com o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012), alcançou os seguintes resultados na avaliação do IDEB dos últimos anos: 3,1 para 2005; 3,2 para 2007; 3,4 para 2009 e 3,4 para 2011. Ainda de acordo com o INEP, os dados apontam que as metas de 2007, 2009 e 2011 foram atingidas, apesar de serem bem baixas, tomando como referência os resultados obtidos por países desenvolvidos (acima de 6,0). Além disso, não se pode esquecer que os resultados acima não são uniformes para todo o país. Ainda no Portal INEP (2012), percebe-se, em 2005, um índice de 3,1

para o Ensino Médio das escolas públicas e, no mesmo período, de 5,6 para as escolas privadas. Da mesma forma, em 2011 as escolas públicas atingiram 3,4 e as escolas privadas passaram a 5,7, mantendo, de forma constante, a diferença de mais de 2 pontos percentuais. Se, diante desses dados, considerarmos ainda que a escala dos índices do IDEB é de 0 a 10, os resultados não se configuram como positivos para nenhum dos dois setores. Porém vale registrar que, sendo a rede pública responsável pela grande maioria das matrículas nesse nível da educação básica (89,9%), poderemos inferir que o resultado inferior é verdadeiramente das escolas públicas.

Estes dados demonstram o quanto ainda é perversa a desigualdade social no país. Os jovens pobres continuam excluídos dessa etapa da Educação Básica, especialmente no interior, e as políticas públicas ainda não são efetivas para minimizar esta histórica desigualdade. Segundo Carneiro, o IDEB,

De origem questionável, vez que gerado nas entranhas do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa de governo, e não do Plano Nacional de Educação (PNE), (Política de Estado), o IDEB, calculado a cada dois anos, trabalha com dois indicadores preponderantes de qualidade, a saber: a) Rendimento [...] e b) Desempenho [...] (CARNEIRO, 2012, p. 40)

Dessa forma, por mais que se discuta a pertinência do PDE e que os resultados do IDEB sejam restritos aos dois indicadores citados, de nada adiantarão estes dados se não existirem políticas educacionais consistentes que tratem definitivamente a qualidade da Educação como Direito Constitucional dos cidadãos do país.

Outro indicador que está sendo utilizado e divulgado é o índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que também possibilita a observação da posição preocupante do Brasil em relação aos outros países do mundo. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acordo com Carneiro,

É uma espécie de retrato social do mundo. Embora o Brasil tenha sido o país que mais avançou no *ranking*, em comparação ao resultado anterior, passando a ocupar a 75ª colocação, o resultado na área educacional continua a ser preocupante. Países como Chile e Peru estão à nossa frente em índice de escolaridade. Enquanto a população brasileira adulta chega a 7,2 anos de estudo, a do Chile registra 9,7 e a do Peru, 9,6. Os resultados do IDH apontam que a melhoria da qualidade de vida do brasileiro avançou significativamente; no entanto, os problemas estruturais da educação, tais como a precariedade e limitação da educação infantil, a evasão escolar no

Ensino Médio e a baixa qualidade geral da educação básica permanecem e, pior, sem solução a vista. Até porque não há da parte do governo políticas pontuais consistentes e de médio prazo para enfrentar estas questões (CARNEIRO, 2012, p. 12).

Em relação ao tempo de estudo, seria necessário uma política pública séria e eficaz no combate à evasão escolar, especialmente no Ensino Médio, em que os gráficos sobre a permanência dos alunos e quantidade de alunos que concluem o curso refletem números alarmantes. De acordo com os dados do Educacenso 2010<sup>5</sup>, Censo 2010, Prova Brasil 2009 e Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>6</sup> 2010, existem 9,4 milhões de jovens no Brasil entre 14 e 17 anos. Desse total, 8,4 milhões estão matriculados no Ensino Médio e apenas 50,2% dos matriculados o concluem, ou seja, pouco mais de 4,2 milhões. A LDB 1996, art. 4º, II, institui a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Por sua vez, a Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996, institui a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (CF 1988, art. 208, II). Como elucida Krawczyk,

Esses enunciados apresentam diferenças importantes referentes ao papel do Estado e da família na provisão de ensino médio. A LDB não somente garante o avanço da universalização do ensino médio, como também obriga o Estado a garantir sua oferta, e atribui às famílias a responsabilidade pela permanência de suas crianças na escola (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Além disso, considerando os dados anteriormente citados sobre a baixa quantidade de concluintes do Ensino Médio e segundo critérios de avaliação do próprio Ministério de Educação, dos concluintes desta etapa de ensino apenas 10% atingiram o nível de conhecimento esperado. Estes dados, tão medíocres, refletem com bastante clareza o caos a que chegou este nível da Educação Básica no Brasil e a urgência de providências e Políticas Públicas que efetivamente o minimizem.

---

<sup>5</sup> O Educacenso, criado em 2007, é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros (BRASIL, 2010).

<sup>6</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado em 2007 por meio do Decreto nº 6.094, estabelece 28 diretrizes e um conjunto de metas a serem atingidas por cada escola, cada município e cada estado, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. É a conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Todos os entes federados aderiram ao Plano de Metas (BRASIL, 2010).

Naturalmente, percebe-se, pelos dados estatísticos disponíveis, o aumento do acesso dos filhos dos trabalhadores ao Ensino Médio, principalmente se levarmos em conta que pouco tempo atrás o Ensino Médio ainda era privilégio dos filhos das classes mais abastadas, com maior poder aquisitivo. Como muito bem explica Krawczyk,

Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que a aquela para 70% dela. Mas o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

Porém, na prática, o que se vê, especialmente divulgado na mídia, é a grande preocupação dos governantes com os índices estatísticos e pouca atenção, priorização e vontade política para transformar a estrutura e melhorar a qualidade dessa etapa final da Educação Básica. Segundo apropriada reflexão de Carneiro,

É notório que o Estado Brasileiro jamais planejou um Ensino Médio para receber alunos de classes populares. Em relação a elas, a escola pública de Ensino Médio manteve sempre no passado um sentimento de superioridade cultural. Vivendo em meios modestos e com filhos de pais modestos, os alunos das classes populares sempre foram vistos e tratados como alguém que, no passado, deveria ir para os colégios agrícolas, para os cursos do comércio, com o fim de obtenção de certificados/diplomas de aprendizagem profissional e, no presente, para as escolas públicas onde há, em geral, uma perceptível decomposição de formas organizacionais estruturadas adequada e suficientemente. E que funcionam graças ao heroísmo dos seus professores (CARNEIRO, 2012, p. 23)!

Dessa forma, apesar de reconhecermos os avanços, especialmente no acesso dos filhos das classes mais empobrecidas da sociedade ao Ensino Médio, não podemos deixar de pontuar que, segundo Krawczyk,

A expansão do ensino médio não pode ser caracterizada necessariamente como um processo de universalização da educação, devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola (11,4% dos homens e 5,0% das mulheres entre 15 e 17 anos e 56,3% dos homens e 36,3% das mulheres entre 18 e 24 anos), à tendência ao declínio do número de matrículas, desde 2004, e à persistência dos altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão das matrículas está reproduzindo a desigualdade regional, sexual, de cor/raça e da modalidade de ensino: médio regular, profissional ou educação de jovens e adultos.

Para além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõe, também permanecem, no caso do ensino médio, desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração dos professores; às condições de infraestrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros (KRAWCZYK, 2009, p. 9).

Mais válido do que existirem instrumentos de avaliação da educação básica é a prioritária necessidade de o governo realizar leituras pertinentes dos dados, discutir os resultados com os profissionais da área (em todos os segmentos, inclusive os que estão na escola) e, a partir daí, definir ações e investimentos de forma séria e responsável que minimizem ou resolvam as deficiências detectadas. Como reflete Carneiro,

É insuficiente que o Brasil haja se incorporado à tendência internacional de trabalhar com instrumentos de avaliação educacional. O enfrentamento da questão da queda da qualidade do ensino apenas passa por aí. No entanto, o que a sociedade espera é que tais resultados sejam usados para a implantação e implementação de políticas públicas que gerem transformações qualitativas e não apenas que induzam a mudanças quantitativas (CARNEIRO, 2012, p. 54).

Observa-se que os fatores mais básicos da estrutura do Ensino Médio – como formação continuada e valorização dos docentes, quantidade de alunos por sala, disponibilização de equipamentos e materiais didáticos, existência de bibliotecas, quadras esportivas e laboratórios e, especialmente, a adequação do currículo, que poderiam efetivamente obter avanços na qualidade de ensino – permanecem desconectados da nova realidade quantitativa e do perfil dos estudantes atendidos nessa etapa do ensino.

Em relação aos estudantes atendidos pelo Ensino Médio, os dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), de 2006, revelaram, segundo Carneiro (2012), que mais de 70% dos alunos do Brasil com 15 anos de idade não tinham domínio dos conhecimentos básicos de Matemática, enquanto 61% estavam abaixo do nível mínimo exigido em Ciências e 55% não tinham uma leitura compreensiva dos textos. Além disso, “menos de 1% dos alunos brasileiros atingiu níveis considerados de excelência, enquanto nos países desenvolvidos este número vai para além de 10%” (Carneiro, 2012, p. 13).

Não bastando todas estas dificuldades, o Brasil convive com dois níveis de Ensino Médio: um que é ofertado pelas redes federais, que atinge níveis de

qualidade de padrão bem mais alto, próximo ao internacional, e outro ofertado pelas escolas públicas estaduais que, ainda de acordo com Carneiro (2012, p. 11), “quase sempre estão hospedados em escolas com todos os tipos de carência, inclusive com um imenso contingente de professores temporários”.

Um dos maiores problemas, que pode ser apontado como crônico, do Ensino Médio brasileiro é a escassez de professores, especialmente das áreas de Matemática e Ciências e suas tecnologias. O governo, ao invés de priorizar as questões que envolvem este problema de forma direta, buscando a valorização da carreira de Magistério, prefere adotar, há muitos anos, a política de contratação de professores temporários. Esse fator se agrava, naturalmente, nas maiores cidades brasileiras, por conta da maior oferta de empregabilidade em outras áreas. Segundo Carneiro,

É importante observar que **des-salário** como traço desabonador dos elementos motivadores para uma atração seletiva dos quadros docentes do Ensino Médio é geral e irrestrito. É uma trágica marca registrada no país inteiro, destacando que quanto maior e desenvolvida a unidade federada, maior também o problema. Este é grande nas regiões mais pobres do país e agudo nas regiões mais ricas, onde as alternativas profissionais são mais diversificadas. Tanto é assim que a maior concentração de professores temporários localiza-se nos estados mais ricos da federação: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, etc (CARNEIRO, 2012, p. 153).

Sabe-se que não se atraem profissionais de qualidade com salários não compatíveis para a função. Dessa forma, a deficiência na formação do quadro atual de professores também contribui para a defasagem de conhecimentos que possam alavancar as mudanças exigidas por este momento. Como questiona Demo (1998, p. 18), “não há como chegar a uma seletividade positiva segundo o que os melhores optariam por esta profissão, sem passar pela melhoria da remuneração”. Sabe-se que os governos estaduais do Brasil optam sempre por minimizar esta questão e responsabilizar ao máximo o professor pela baixa qualidade do ensino nas escolas públicas. Na verdade, nenhuma ação ou política pública educacional trará resultados satisfatórios para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio, se, paralelo a estas, não forem tomadas medidas drásticas para valorização do Magistério público. Ainda segundo reflexão de Carneiro,

Portanto, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a ampliação dos cursos de licenciatura na rede federal, o programa de bolsas de iniciação à docência, a criação da Universidade Aberta do

Brasil, etc., nada disto será suficiente para resolver a falta de professores das disciplinas estruturantes do Ensino Médio face ao baixo piso salarial do magistério. Os cursos de licenciatura permanecerão com vagas ociosas e as salas de aula (do Ensino Médio) com professores sem formação específica. Significa dizer que o exército interminável de professores temporários deverá manter-se em sua saga de improvisação.

O Estado finge que não vê que vai para o magistério do Ensino Médio grande parte dos alunos sobrando do vestibular para cursos de alto e médio prestígio social. Normalmente, oriundos de escolas públicas e de escolas particulares de qualidade inferior. Por esta razão insistimos na ideia de que, no Brasil, o salário profissional tem um peso decisivo na escolha da carreira profissional e, em decorrência, constitui fator decisivo para o distanciamento dos candidatos do processo de recrutamento profissional para as atividades do magistério no âmbito do Ensino Médio (CARNEIRO, 2012, p. 152-153).

Existe no ensino público um jogo perverso de culpas que imobilizam ainda mais o sistema educacional. Nas escolas, os professores, dependendo do nível da formação e esclarecimento, costumam culpar a falta de conhecimentos prévios dos alunos nas disciplinas para a ineficiência no processo de construção de conhecimentos em suas aulas; os alunos acusam os professores pelas aulas serem desinteressantes e monótonas; os diretores, por sua vez, culpam o descompromisso de alguns professores e, especialmente, o descaso das Secretarias de Educação para com os problemas crônicos das unidades escolares. E, nesse círculo de acusações e críticas, que se retroalimenta incessantemente, as perdas cognitivas dos alunos se avolumam e vão se tornando, com o tempo, certamente irreversíveis.

Em relação às políticas de valorização dos profissionais da Educação, a instituição do Piso Nacional dos Professores, através da Lei nº 11.738/08, possivelmente teve um impacto positivo na remuneração dos professores, principalmente dos que estavam em início de carreira. O cálculo do piso leva em consideração o custo anual dos estudantes nos últimos dois anos, calculado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundeb). Em 2011 o piso teve um aumento de 18% e, em 2012, de 22%. Para 2013 foi fixado em 8,97%, sendo o menor reajuste desde a implantação do Piso.

Segundo entrevista do Ministro da Educação (*site* da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, 2013), o reajuste foi menor em função da desaceleração da economia e queda na arrecadação de receitas. Em relação ao plano de carreira do Magistério, alguns políticos defendem a federalização das escolas estaduais até 2020, enquanto outros propõem a utilização de pelo menos

30% dos royalties do pré-sal<sup>7</sup> para este fim. Para que se definam os novos caminhos para a Educação é fundamental a aprovação imediata do PNE 2011-2020 pelo Senado, para que estas questões possam ser decididas como parte de um planejamento mais amplo e definitivo. Apesar de ter sido uma iniciativa relevante para o magistério público, o cálculo do piso está demonstrando, na prática, ser insuficiente para uma real valorização dessa categoria. Como a defasagem salarial era exacerbada, apesar da implantação do piso, a carreira do magistério público continuou, pelo menos por enquanto, desinteressante e pouco atrativa para os novos professores licenciados, que buscam a inserção no mercado de trabalho. Este quadro caótico vem se perpetuando na Educação Básica, como um todo, e no Ensino Médio, em particular. Sua origem esbarra em questões históricas de descaso reincidente dos governos brasileiros e consequente omissão em tratar questões essenciais com a devida urgência e prioridade. Que país pode almejar competitividade internacional e atingir algum nível real de desenvolvimento sem qualificar a Educação?

É muito claro que as políticas educacionais no Brasil nunca deram prioridade à garantia de uma formação de qualidade aos menos favorecidos economicamente. Porém, a partir do novo formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esta situação se agravou de forma bastante significativa.

Inicialmente, foram criados no Brasil dois instrumentos importantes de avaliação, na forma de programas permanentes: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dirigido aos alunos da educação básica (e que inclui os alunos do último ano do ensino médio), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exclusivamente para os alunos dessa etapa de ensino. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi implantado em 1998 e tinha como objetivo principal avaliar o desempenho dos estudantes no final da Educação Básica.

O ENEM, em sua proposta original, era aplicado anualmente mediante prova única e se configurou como um instrumento de avaliação que busca criar conexões entre várias áreas de conhecimento. Nessa proposta, a interdisciplinaridade e contextualização das informações são pontos relevantes, e isso é avaliado por meio

---

<sup>7</sup> Pré-sal é o nome dado às reservas de hidrocarbonetos em rochas calcárias que se localizam abaixo de camadas de sal. É o óleo (petróleo) descoberto em camadas de 5 a 7 mil metros de profundidade abaixo do nível do mar. É uma camada de aproximadamente 800 quilômetros de extensão por 200 quilômetros de largura, que vai do litoral de Santa Catarina ao do Espírito Santo. Fonte: Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/presal.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2013.



da elaboração de questões para a prova que associa conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, a partir de habilidades e competências esperadas na finalização de cada uma dessas etapas da educação.

Com as reformas que aconteceram a partir de 2009 no ENEM, o foco do Ensino Médio como etapa final da educação básica ficou ainda mais distorcido. De acordo com Carneiro (2012, p. 31), as mudanças do ENEM possibilitaram que ele assumisse alguns objetivos alheios a sua característica essencial de avaliação da educação básica: passou a substituir parcial ou inteiramente a prova de seleção ao vestibular das instituições federais do Ensino Superior, a servir de critérios para a distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ainda passou a certificar os estudantes maiores de 18 anos que frequentam o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ainda segundo o autor, há ENEM para tudo. Transformou-se em prancha para surfar em todo tipo de onda!

Se por um lado estas mudanças, associadas à política de cotas<sup>8</sup>, ampliam as possibilidades de inclusão no Ensino Superior de uma parte dos alunos da rede pública, por outro lado a grande maioria dos estudantes do Ensino Médio do país continua excluída do processo, com defasagens cognitivas e de conteúdos, que não permitem uma pontuação satisfatória no ENEM e, portanto, seu ingresso no Ensino Superior, principalmente às universidades públicas.

Além disso, essas mudanças continuam alimentando a indústria dos cursinhos e apostilas, que, na retirada do foco principal dos vestibulares, ampliam sua oferta, criando seus produtos com foco neste exame. Outra alteração, que descaracterizou ainda mais o ENEM como avaliação da Educação Básica e o aproximou dos modelos de vestibulares, foi o formato das provas. Também em 2009 a prova passou a ter 180 questões de múltipla escolha, 45 para cada uma das áreas contempladas pelo Ensino Médio, além da redação, e passou a ser feita em dois dias, como a maioria dos vestibulares do país. Vale ressaltar que hoje são mais de 1200 instituições que adotaram o ENEM como forma de acesso (CARNEIRO, 2012, p. 46).

---

<sup>8</sup> O decreto que regulamenta a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, foi assinado pela presidenta Dilma Rousseff na última quinta-feira (11). As regras estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) foram publicadas na edição desta segunda-feira (15) do Diário Oficial da União (DOU). Segundo o texto, as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais devem reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas. Fonte: Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/15/publicado-decreto-que-regulamenta-a-lei-de-cotas>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

Dessa forma, poderemos encarar estas mudanças que se configuram como uma “vestibularização” do ENEM, um reforço para a perspectiva da sociedade de que o Ensino Médio se constitui apenas como “ante-sala” do Ensino Superior, desprovido de identidade própria e fundamento.

Toda essa conjuntura insatisfatória do Ensino Médio reflete de forma contundente no cotidiano das escolas. Se levarmos em conta as principais questões que envolvem este cotidiano escolar nos depararemos com: professores mal remunerados, insatisfeitos e sobrecarregados; grande quantidade de professores temporários (alguns, inclusive, sem formação específica para as disciplinas que lecionam); estudantes desinteressados e desmotivados com sérias defasagens cognitivas e de conteúdos; diretores ineficientes como gestores, acumulados de funções administrativas que são cobradas incessantemente pelas Secretarias de Educação; secretários escolares que passam seus dias preenchendo dados em planilhas eletrônicas de sistemas estatísticos das Secretarias de Educação; pequeno número de funcionários, muitos deles terceirizados e insatisfeitos com os insuficientes salários e as poucas garantias e benefícios trabalhistas; excesso de alunos por turma (média de 45); inexistência ou insuficiência de materiais didáticos, laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas e espaços de lazer, entre outros. Além de todas estas situações que permeiam todo o universo escolar existe, ainda, a quantidade excessiva de disciplinas que sobrecarrega o currículo e o torna cada vez mais engessado e desconectado da realidade dos estudantes. Essa perspectiva, por exemplo, acaba acarretando uma pulverização e hierarquia entre os diversos saberes presentes na escola e, conseqüentemente, a Arte, em suas linguagens, como área de pouca atenção e não reconhecida enquanto área de conhecimento. Além disso, como reflete Carneiro, numa percepção realista dos problemas do Ensino Médio,

Todas estas questões, quando postas juntas, parecem amplificar os espaços de deformação do Ensino Médio brasileiro. Na verdade, esta impressão é apenas visual. De fato, na imensa fila dos problemas educacionais do país, o nosso ensino secundário faz um percurso em zigue-zague, alternando passos e descompassos. Os governos, por sua vez, seguem firmes na atenção marginal ao problema. De quando em vez, despertam da letargia burocrática. Sobretudo, quando saem resultados de exames de avaliação, tipo, PISA, ENEM, SAEB, etc. É quando percebem que o Ensino Médio, em sua configuração atual, é um ninho de problemas necrosados no tecido esgarçado da nossa educação básica (CARNEIRO, 2012, p. 54).

Muitas ações foram desenvolvidas pelo Ministério de Educação e pelas Secretarias Estaduais ao longo da última década e, de alguma forma, muitas delas, efetivamente, contribuíram para alguns avanços. Porém é muito claro perceber também que, apesar desse contexto, se tornaram ainda mais visíveis as dificuldades encontradas pelo Ensino Médio no Brasil.

Entre as ações desenvolvidas se podem citar alguns programas do Governo Federal que apresentam como finalidade o repasse de recursos para os estados e distrito Federal nas ações referentes ao Ensino Médio.

Um destes Programas, que merece registro, é destinado às escolas do Ensino Médio regular. O Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio é um dos Programas do Projeto Alvorada<sup>9</sup> que visa apoiar políticas públicas que assegurem a inclusão de jovens e adultos na escola. Seu objetivo é reforçar as ações desenvolvidas pelo Governo Federal (Secretaria de Educação Básica – SEB) junto aos Sistemas Estaduais de Ensino, no sentido de “apoiá-los na progressiva universalização da oferta do ensino médio, em observância ao que determina a Constituição Federal e a LDB” (MEC, 2013). Este programa é destinado às escolas de ensino médio das redes públicas estaduais e prevê o repasse direto de recursos às Secretarias Estaduais de Educação das regiões Norte e Nordeste, para melhoria da sua qualidade. Apesar das informações contidas no *site* do MEC não serem muito específicas quanto a quais pontos da realidade das escolas estaduais o programa visa intervir, é uma iniciativa que, de acordo com a forma com que estes recursos financeiros possam chegar às escolas, poderá contribuir efetivamente para um aumento de qualidade do ensino.

Existe também o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED, que está estruturado em dois subprogramas – Projetos de Investimento das Unidades Federadas, e Políticas e Programas Nacionais. Este Programa do Governo Federal (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –

---

<sup>9</sup> É um Projeto do Governo Federal que conta com a parceria dos governos estaduais e municipais e a sociedade civil organizada, buscando criar as condições necessárias para reduzir a pobreza e as desigualdades regionais do País. As diretrizes básicas do Projeto Alvorada foram estabelecidas no Decreto nº 3.769, de 8 de março de 2001. O principal objetivo desse projeto é reforçar e intensificar o gerenciamento de ações com impacto na melhoria das condições de vida nos estados do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins e nas microrregiões e municípios dos demais estados que apresentem IDH menor ou igual a 0,500.

Fonte: Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/relcrys/alvorada/apresentacao.htm#1>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

FNDE/Secretaria de Educação Básica – SEB) destina-se a financiamento de projetos dos estados e Distrito Federal. Seus principais objetivos, de acordo com informações do *site* do MEC são:

[...] melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social com vistas a apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino, equipando, progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola (MEC, 2012).

Observando a quantidade de programas federais disponíveis e que na sua maioria nem são divulgados apropriadamente para a sociedade, e imaginando o montante de verba pública que deve estar vinculada a cada um deles e, conseqüentemente, subordinadas ao controle dos estados e Distrito Federal, pode-se questionar o motivo da não priorização dessas verbas para as questões essenciais/estruturais das escolas, questão que faz parte da grande lista das maiores fragilidades do Ensino Médio. Este questionamento não se trata de descrédito com a validade dos Programas, nem sobre a inquestionável validade/necessidade de sua existência, muito menos de suas propostas, apenas imagina-se que um foco mais direcionado poderia ajudar na resolução das principais questões essenciais/crônicas do Ensino Médio.

O que se percebe na maioria das escolas públicas de Ensino Médio é que, apesar de todas as discussões e exposição das inúmeras fragilidades dessa etapa da Educação Básica, ainda se mantém como prioridade a tendência propedêutica de foco nos conteúdos, apenas com o objetivo de preparar os (melhores) estudantes para os concursos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e vestibulares. Embora os documentos oficiais falem de Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio como Formação Geral, no *site* do MEC (2012), ao definir o Ensino Médio, o discurso se mostra completamente antagônico em relação aos documentos oficiais, porém realista em relação ao que acontece nas escolas, já que prepondera a visão propedêutica.

O ensino médio é a etapa final da educação básica e prepara o jovem para a entrada na faculdade. Com duração mínima de três anos, esse estágio consolida e aprofunda o aprendizado do ensino fundamental, além de preparar o estudante para trabalhar e exercer a cidadania. Ensina teoria e prática em cada disciplina, facilitando a compreensão das profissões, e

desenvolve o pensamento crítico e a autonomia intelectual do aluno (BRASIL, 2013).

Sabe-se que o ensino público, na sua maioria, é insuficiente como preparação para ingresso no Ensino Superior. Por outro lado, como também não prepara para o trabalho, os estudantes que porventura cheguem ao Ensino Médio com defasagem de conteúdos (que é muito comum em nossa frágil e precária educação pública), ficarão para sempre excluídos, tanto do mercado de trabalho quanto das oportunidades de continuação dos estudos, sem que nenhuma gestão escolar nem sistema educacional se responsabilize por mais esta exclusão explícita. De qualquer forma, vale ressaltar que esses estudantes, que não acompanham com facilidade os estudos conteudistas pertencentes ao Ensino Médio, quando conseguem completar esta etapa sem evadirem, partem diretamente para o mercado de trabalho em ocupações cada vez menos valorizadas, já que sua escolaridade é baixa e não tiveram nenhuma formação profissional durante o Ensino Médio.

Sem uma definição de foco para o Ensino Médio, o Brasil vai continuar caminhando em círculos em relação a esta etapa da educação básica, sem aplicar verdadeiramente nenhuma das propostas de forma efetiva. Infelizmente, no ponto em que se encontra, o Ensino Médio brasileiro não tem definida nem a sua própria finalidade, a saber: nem se dedica a formar cidadãos, nem prepara para o trabalho e nem, muito menos, consegue oferecer subsídios suficientes para que a maioria de seus alunos conclua o curso e obtenha sucesso no ingresso à educação superior.

## 1.1 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE AVANÇO NO ENSINO MÉDIO

Algumas ações e programas criados pelo Governo Federal ou Estadual apontam direções que podem vir a ser úteis na resolução das questões do Ensino Médio.

Uma ação do Governo Federal, em parceria com as Secretarias de Educação, que poderá vir a se tornar significativa (naturalmente, se houver em paralelo políticas mais efetivas de valorização docente) foi a criação (em 2009) e implantação (em 2010) do Programa Ensino Médio Inovador, vinculado ao Ministério da Educação – MEC. Por ser uma iniciativa relativamente recente ainda não se tem a sua validade

devidamente mensurada e/ou comprovada. De acordo com o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador,

[...] quando de sua implantação pelos Estados e Distrito Federal, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País, revertendo os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica. Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio.

Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (BRASIL, 2009).

Em relação à operacionalidade do Programa, ele pressupõe uma maior carga horária escolar, de acordo com o conceito de escola em tempo integral, ampliando a carga horária dos estudantes e dos professores. Segundo informações do MEC,

O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular (BRASIL, 2009).

No contraturno, as escolas promoverão atividades de estímulo à leitura, produção textual, arte, tecnologia, trabalho e ciência, visando a ampliação da formação dos jovens.

[...] o Programa Ensino Médio Inovador estabelece um referencial de

tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os Projetos Escolares, as quais estão sujeitas à adequação e legitimação nos espaços escolares, quais sejam:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL, 2009).

Esta proposta do Ministério de Educação de implantação do Programa *Ensino Médio Inovador* parece apontar para alguns avanços na perspectiva de um Ensino Médio Integrado. Em relação ao Programa Ensino Médio Inovador, Ramos explica:

O foco do programa foi o ensino médio não profissionalizante, de modo a incentivar que este fosse reestruturado, combinando formação geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnico-experimentais. Uma preocupação constante é a manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses e o compromisso com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes (RAMOS, 2011, p. 779).

Atualmente o Ensino Médio Inovador está sendo implementado em aproximadamente 2.000 escolas do Brasil. Na Bahia, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) priorizou as escolas da região do semiárido. Porém consta nos documentos oficiais sobre o Programa que a meta do governo federal é a sua implantação em todas as escolas do Ensino Médio. Para tanto, seria importante que já estivessem acontecendo ações de sensibilização envolvendo gestores, coordenadores e professores, partindo do princípio que este programa pressupõe, entre outras medidas, a permanência do estudante por mais tempo na escola (proposta de educação em tempo integral) e, conseqüentemente, a dedicação exclusiva dos professores na escola em que atuam. Uma mudança dessa natureza deveria estar sendo discutida e amadurecida em todas as Unidades Escolares, para que não se torne mais uma proposta implementada de forma verticalizada e

incoerente que, sem o apoio dos docentes e gestores, pode vir a não cumprir suas metas, como tantas que já foram implantadas em governos anteriores. Além disso, algumas dúvidas não são esclarecidas pelos documentos norteadores, como, por exemplo: se o turno está sendo ampliado, não deveria ser cancelado o turno subsequente, que funcionará como extensão do mesmo turno? Caso não seja cancelado, como administrar a quantidade de jovens dos dois turnos na escola, sem espaço para que fiquem devidamente instalados? Em que salas acontecerão as oficinas, se o turno seguinte continuar tendo aulas de ensino regular? Se acontecerem as aulas do ensino regular concomitantes às oficinas, que professores estarão envolvidos nas oficinas? Se as escolas têm déficit de funcionários, como darão conta da presença de tantos alunos em cada turno? Enfim, essas são algumas questões que ainda precisam ser respondidas antes que as escolas resolvam aderir ao Programa. Como afirma Carneiro,

É difícil imaginar que, sem professores suficientes e adequadamente qualificados, o Ensino Médio vai mudar. Por outro lado, como aumentar a carga horária, se estados e municípios já declararam que não podem onerar mais suas folhas de pessoal, através da contratação de mais professores? Pelo menos, esta foi a explicação dada nos debates para a fixação do piso salarial nacional (CARNEIRO, 2012, p. 226)!

Outra iniciativa que tem se multiplicado no Brasil é o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, uma parceria entre Universidade e Secretarias de Educação que aproxima os estudantes das licenciaturas das instituições federais e estaduais e, conseqüentemente, das atividades docentes desenvolvidas nas escolas públicas. O PIBID foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e Secretaria da Educação Superior – SESu, está sendo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Este projeto tem como finalidade fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais e estaduais de educação superior e preparar a formação de docentes, em cursos de licenciatura, para atuação na educação básica pública. Em todo o Brasil o PIBID tem ampliado consideravelmente a sua ação nas escolas, possibilitando aos estudantes das Licenciaturas a prática da docência, sob a supervisão de professoras da rede e coordenadoras de área, experimentando novas ideias que possam contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública e, especialmente, estimulando a escolha



pelo Magistério público como profissão. Vale registrar que no caso das Artes, e em específico da Dança da Bahia, o PIBID da Escola de Dança da UFBA<sup>10</sup> tem sido um importante elo de aproximação dos futuros licenciados com a realidade do contexto do ensino formal, apesar de funcionar, em sua maioria, como oficinas complementares.

Além desse programa, existem aproximadamente mais quarenta e dois programas e ações vinculados ao MEC que abrangem diversas áreas de alcance, como saúde (Saúde nas escolas, Saúde e Prevenção nas Escolas, tecnologia – Proinfo, Proinfo Integrado, E-Proinfo), olimpíadas (Olimpíadas de português, Olimpíadas de matemática), provas (Prova Brasil, Provinha Brasil), incentivo à utilização das escolas em finais de semana (Escola Aberta), entre muitos outros.

Trazendo o foco do Ensino Médio para as iniciativas oferecidas especificamente no estado da Bahia, foi apresentado, na Jornada Pedagógica de 2012, o programa *Ensino Médio em Ação*, no qual a experiência do Programa Gestar, do Ensino Fundamental, está sendo colocada em prática nas escolas estaduais de Ensino Médio da Bahia e que tem como meta principal, através do reforço escolar oferecido por estudantes universitários, diminuir as defasagens dos estudantes de 3º ano em Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com documento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, este Programa de parceria entre a Universidade e as escolas

Tem como objetivo orientar e acompanhar os professores da rede estadual que lecionam no Ensino Médio, de modo que os mesmos possam desenvolver em sala de aula ações didático-pedagógicas pautadas em temas geradores que abordam problemáticas vivenciadas no cotidiano dos estudantes, despertando o espírito científico dos estudantes, valorizando a participação ativa dos estudantes e professores com o uso das tecnologias educacionais; bem como, orientar o melhor uso do livro didático adotado pela Unidade Escolar (UE).

Também objetiva orientar a realização de estudos diagnósticos para aferir os conhecimentos prévios dos estudantes para o desenvolvimento dos conteúdos do ano escolar, bem como do desempenho dos mesmos ao longo do ano letivo, a fim de subsidiar o “reforço” nas lacunas conceituais (BAHIA, 2012).

No âmbito do governo do Estado da Bahia, vale registrar também a implantação do Projeto Avalie – Ensino Médio. Criado em 2008 pela Secretaria

---

<sup>10</sup> O PIBID-Dança da UFBA está sob a coordenação da Prof. Mrs. Virgínia Rocha, atende a cinco escolas de Salvador (entre estaduais e municipais), mantendo cinco supervisoras (Professoras da rede pública) e vinte e cinco bolsistas (estudantes da Escola de Dança da UFBA).

Estadual da Educação (SEC-BA) o AVALIE – Ensino Médio propõe realização de intervenções na qualidade do ensino a partir dos resultados obtidos. Este programa tem como proposta uma avaliação por amostragem, por turma, e também a avaliação do sistema educacional como um todo. Atualmente existem dois instrumentos de avaliação do Ensino Médio: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No ENEM, os estudantes só são avaliados na terceira série do Ensino Médio. No caso das avaliações do SAEB eles são avaliados nas três séries, porém somente em relação à Língua Portuguesa e Matemática. Já no AVALIE, os estudantes são avaliados nas três séries, porém com avaliações interdisciplinares que apontam para um alinhamento com os currículos atuais.

O AVALIE, segundo informações do *site* da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC-BA (2010), “é um estudo longitudinal, censitário, inédito no país, por abranger as três séries do Ensino Médio”.

Ainda de acordo com essas informações, para a realização desse estudo a SEC recebeu suporte técnico e financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Ministério da Educação (INEP/MEC). Em relação à sua aplicação nas escolas, explica que

A Avaliação Externa do Ensino Médio (Avalie Ensino Médio) é um estudo longitudinal, censitário, inédito no país, por abranger as três séries do Ensino Médio. No triênio 2008-2010, o Avalie Ensino Médio acompanhou a evolução do rendimento dos estudantes de 232 escolas exclusivas de Ensino Médio, a partir da aplicação de testes e questionários, utilizando como referencial a matriz de competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de realizar estudos sobre os valores agregados ao rendimento escolar dos avaliados. No triênio 2011-2013, o Avalie Ensino Médio passou a atender a todas as escolas estaduais de Ensino Médio Regular e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), abrangendo os estudantes de 1090 escolas baianas. Em 2011, todos os estudantes da 1ª série do Ensino Médio Regular e da 2ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, professores das turmas avaliadas e gestores das unidades escolares estaduais participaram da pesquisa.

Por se tratar de um estudo longitudinal, a avaliação acompanha os estudantes ao longo das três séries do Ensino Médio Regular e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, por meio da aplicação de provas objetivas, organizadas por área do conhecimento e produção textual, além de questionários respondidos pelos estudantes, professores e gestores (BAHIA, 2012).

Sempre é relevante a implementação de pesquisas que revelem a realidade da Educação Básica no Brasil, portanto, o Avalie, que faz parte do *Sistema de Avaliação Baiano de Educação – Sabe*, apesar das possíveis falhas, é, de fato, um instrumento de avaliação importante, especialmente para o Ensino Médio, e tende a ser de grande valor para a reflexão sobre os índices dos estudantes nas disciplinas avaliadas e, naturalmente, se for bem utilizado, pode possibilitar avanços futuros, já que detecta as maiores dificuldades e defasagens dos estudantes, ou seja, faz um diagnóstico que pode se configurar como sinalizador para a promoção de estratégias de resolução dos referidos problemas. Sobre os resultados do primeiro triênio, a SEC-BA explica:

Os resultados do Avalie Ensino Médio são divulgados por meio de boletins individuais para os alunos e relatórios técnico-pedagógicos para cada escola, Diretoria Regional de Educação e Órgão Central. Esses resultados subsidiam a reflexão pela rede pública estadual, quanto à implementação de políticas públicas e à (re)definição de estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelas instituições.

O estudo desses resultados proporciona a adoção de medidas que levarão em consideração não só o aspecto cognitivo revelado pelos estudantes como também os aspectos contextuais (BAHIA, 2012).

Se estas ações verdadeiramente forem colocadas em prática e se a comunidade escolar realmente tiver acesso aos dados estatísticos sobre os triênios, o AVALIE Ensino Médio poderá ter algum significado e pode vir a dar suporte ao trabalho pedagógico dessa etapa da educação básica nas escolas da Bahia. Porém é necessário cuidado para que, no Brasil, o excesso de avaliações não continue contribuindo ainda mais para a desvalorização do ensino público, sem que sejam criadas estratégias para resolução dos crônicos problemas. Como reflete Carneiro,

[...] convém registrar que o Brasil, dentre os países que adotaram sistemas de avaliação a partir dos anos de 1990, é o único cujos resultados da avaliação são tomados para ranquear escolas e para excluir alunos e, não, para corrigir políticas públicas na área de educação (CARNEIRO, 2012, p. 55).

Um outro Projeto que está sendo implantado pela SEC-BA são os Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC), criados pelo Decreto 12.829, de 04 de maio de 2011, e implantado desde 2012, para o qual algumas escolas são escolhidas para atuarem como polos de atividades culturais e científicas de turno oposto das escolas

do entorno, seguindo, de acordo com a SEC-BA, as ideias do educador Anísio Teixeira. Sobre a estrutura do CJCC, de acordo com a SEC,

O Centro Juvenil de Ciência e Cultura – CJCC é uma iniciativa de educação complementar da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Visa ampliar o acesso da juventude baiana às temáticas contemporâneas na perspectiva de consolidar a sua capacidade de fazer nexos interdisciplinares, potencializando a compreensão de fatos, questões, invenções, avanços e conquistas científicas, sociais, culturais, artísticas e tecnológicas da humanidade.

Os Centros Juvenis tencionam oferecer aos estudantes do ensino médio uma grande diversidade de atividades culturais e de acesso ao conhecimento científico, em especial cursos e oficinas. Pretende-se, assim, provocar a curiosidade dos estudantes e incentivá-los a criar uma nova relação com o ato de aprender, motivada pelo prazer genuíno da descoberta. Inspirada nos ideais do educador baiano Anísio Teixeira, a proposta pedagógica visa também ampliar a jornada escolar, promover o convívio entre os estudantes e configurar o ambiente escolar como um espaço de promoção da cidadania (BAHIA, 2012).

Este projeto está sendo implantado em Salvador, pela primeira vez, no Colégio Estadual da Bahia – Colégio Central, e, ao final de 2012, quando do início da sua implementação, aconteceu um concurso interno para eleger o Coordenador do CJCC, para aqueles professores da rede estadual que tivessem interesse de assumir esta função. A estrutura dos CJCC, regulamentada na portaria geral nº 6056/2012, Art. 5º, apresenta a seguinte organização administrativa e pedagógica: um diretor, três vice-diretores, um secretário escolar, cinco coordenadores de núcleo e monitores. Segundo a mesma portaria,

Os monitores serão bolsistas universitários selecionados pela SEC para atuar, sob orientação dos coordenadores de núcleo, no contato direto com os estudantes nas salas do CJCC, como suporte à etapa presencial dos cursos e atividades de aprendizagem (BAHIA, 2012).

Por ter iniciado a implementação em 2012, ainda não existem meios de mensurar o seu impacto na rede pública. No caso do CJCC, estão previstas nas portarias que o regulamentam a contratação de monitores – estudantes das universidades, garantindo, possivelmente, um mínimo nível de conhecimento necessário para esta função. Espera-se que este critério permaneça e que só sejam efetivamente contratados como monitores universitários, e não pessoas sem nenhuma qualificação na área escolhida para as Oficinas.

A ideia de oferta de atividades culturais, esportivas e científicas em turno oposto não é nova nas escolas estaduais de Ensino Médio de Salvador. A diferença

é que nestas escolas, onde já acontecem as aulas, são utilizados professores da própria rede. Pode-se usar como exemplo as escolas que fizeram parte deste estudo. Entre elas, duas funcionam como complementação de educação básica, oferecendo oficinas em turno oposto, e a outra tem a Dança inserida na disciplina Arte, na matriz curricular. A situação mais complicada é certamente a do Colégio Estadual Thales de Azevedo, onde leciono, que oferece Oficinas de Desenho, Artes Visuais, Dança e Teatro desde a sua inauguração, em 1997. Por ser escola de ensino regular, a continuidade das suas oficinas a cada ano é questionada e não têm respaldo legal para que continuem existindo. Isso aconteceu a partir da SEC-BA ter lançado a Portaria nº 1.128/2010 – Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual, retirando a autonomia das escolas em criar projetos próprios, sendo autorizada apenas a participação em Projetos estruturantes, implementados pela SEC ou MEC.

Dessa forma, a SEC investe em seus próprios novos projetos artísticos como se fossem inéditos e os únicos existentes, sem dialogar com as escolas, no intuito de agregar os projetos que já funcionam com sucesso ou permitir a sua continuidade, já que atendem à comunidade escolar e suas especificidades. Até então, as Oficinas têm se mantido desde 2010 a partir da concessão (informal) de gestores da SEC-BA, a partir do reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas, porém, a qualquer momento, podem ser definitivamente encerradas.

A partir da entrevista com uma importante gestora da Educação Básica da SEC, percebe-se que o mais preocupante em todo este cenário da arte nas escolas de Ensino Médio é a constatação da falta de entendimento da arte por parte dos gestores da Secretaria de Educação, dando a entender, no seu discurso, que este repensar atual sobre o currículo do Ensino Médio não se propõe a dialogar com as especificidades da arte. Dessa forma, segundo a gestora,

A discussão sobre o ensino da arte passa sobre o repensar do currículo e a necessidade efetiva de que o ensino da arte esteja articulado com os conteúdos de formação do currículo da educação básica. Como isso deve ser feito é que é a grande questão que a gente vai ter de discutir com os educadores de arte. O que anteriormente se tinha era pulverizado: ensinar música ou artes plásticas ou dança [...] e o que é essa concepção de arte (GESTORA SEC, 2013).

Quanto ao procedimento de não aproveitamento dos professores da rede pública para estes programas de ampliação de carga horária, percebe-se que essa

estratégia vem sendo amplamente utilizada tanto pelo governo federal quanto pelas secretarias estaduais de educação. Dessa forma, na maioria dos projetos/programas, não existe garantia de que serão utilizados professores licenciados ou especialistas nessas atividades de complementação curricular. Existe o exemplo, no Ensino Fundamental, do Programa Mais Educação<sup>11</sup> que, apesar de oferecer uma estrutura que atende à proposta de ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola, ampliando a oferta de “modalidades” de oficinas, não demonstra nenhuma preocupação com o estabelecimento de critérios para a escolha e contratação dos “oficineiros” e a qualidade com o processo de ensino-aprendizagem que é realizado. O que se tem observado é que sem critérios que possam conduzir as contratações, qualquer pessoa pode ser indicada pelas escolas para lecionar Arte ou Esporte, independente de ter ou não formação específica na área.

Em entrevista com a mesma gestora da SEC, percebem-se as dificuldades que acarreta esta opção dos projetos do Governo Federal e Estadual por contratação de Oficineiros para o trabalho com arte/dança e a não existência de critérios para esta contratação. Sobre esta questão, afirma:

[...] reconheço que não há uma orientação sistematizada nesse sentido e que essa falta de orientação se dá, inclusive, em função da ausência de profissionais que possam acessar melhor estes conteúdos. No caso do Mais Educação e do Ensino Médio Inovador {os professores}, são oficineiros que são contratados. Geralmente são pessoas que têm mais boa vontade para dançar do que efetivamente [...] para ensinar (GESTORA SEC, 2013).

Sabe-se que a intenção deste Programa é atrair os mestres da sabedoria popular (capoeiristas, esportistas amadores, senhoras experientes no samba de roda, artesãos, dançarinos de blocos afro, entre outros) para compartilharem seus saberes. Entretanto o que se vê, na prática, é uma total falta de critério dos gestores nessas contratações, sendo muito raro que algum profissional habilitado (com ou sem formação acadêmica) ministre aulas para as crianças e jovens em alguma das

---

<sup>11</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

atividades artísticas ou esportivas oferecidas. Ainda na entrevista com a Gestora da SEC, temos a confirmação dessa situação quando esclarece:

[...] O convênio com o MEC não prevê a contratação de profissionais por nenhum sistema de contratação temporária {se referindo às contratações para o Mais Educação e Ensino Médio Inovador}. Quem coordena os projetos são professores da rede. As pessoas das oficinas {monitores ou oficinairos} são contratadas por um recurso que vem do MEC (GESTORA SEC, 2013).

Como a remuneração desses oficinairos é feita pelo MEC por meio de uma bolsa de baixo valor, a melhor opção é quando as escolas contratam estudantes universitários ou profissionais recém-formados que tiveram acesso a conhecimentos técnicos, teórico-práticos e metodológicos da Oficina em questão, porém, não é sempre que isso ocorre. O que se vê são muitas pessoas despreparadas assumirem as Oficinas, sem nenhuma prática pedagógica e nem vivência artística ou esportiva. Isso gera mais uma distorção na escola, onde a Dança, por exemplo, é compreendida como uma área de conhecimento sem necessidade de uma formação específica e sua inserção na escola continua sendo vista por muitos gestores como uma área de menor valia e/ou como o momento do entretenimento dos educandos.

Esses seriam pontos para serem revistos nesses programas de escola em tempo integral, pois não basta manter os jovens na escola, eles têm direito a atividades que contribuam efetivamente para a construção de conhecimentos e para a sua formação integral, sob a supervisão de profissionais habilitados e responsáveis, que sejam capazes de planejar ações pedagógicas consistentes e não apenas atividades soltas para ampliação da carga horária dos estudantes nas escolas.

Na SEC-BA também acontecem vários programas e projetos, especialmente os que estimulam a permanência dos alunos por mais tempo nas escolas. Sobre esta questão dos critérios de contratação de profissionais para os projetos de Educação Integral, na SEC-BA, a Gestora SEC esclarece em entrevista que:

Estamos fechando o projeto de educação integral na rede. Estes programas são indutores para a educação em tempo integral. Nós estamos caminhando na definição e no fechamento deste projeto e estamos definindo as orientações para a contratação dos profissionais (GESTORA SEC, 2013).

Os Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP), criados em 2008, segundo a SEC-BA, a partir de reflexão crítica sobre um modelo anterior existente, são organizados pela Secretaria da Educação da Bahia, por meio das Diretorias Regionais de Educação do Estado, e envolvem, anualmente, estudantes e professores de escolas das redes públicas estaduais e municipais de quase todos os municípios baianos. Em 2012 foram realizados 33 Jogos Regionais, que acontecem através de articulação entre as Diretorias Regionais (DIRECs), profissionais de Educação Física e Coordenadoria de Educação Básica (CODEB).

Em relação à Arte, existem seis projetos que atualmente acontecem na rede estadual: O primeiro deles, o *Festival da Canção Estudantil* – FACE, segundo informações do *site* da SEC-BA (2012):

[...] criado em 2008, o Face é um projeto que possui natureza educativa, artística e cultural e promove o desenvolvimento das diversas expressões da arte (literária e musical) no currículo escolar, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e, mais recentemente, a Lei 11.769/2008, que institui o ensino de música nas escolas. Com este projeto pretende-se, ainda, explorar o potencial educativo através da música, estimulando a musicalidade no ambiente escolar e a valorização das manifestações culturais regionais; promover um ambiente educacional prazeroso, no qual a cultura, a arte e a educação se expressem em sintonia com a juventude estudantil, estimulando os valores essenciais para a motivação do viver e para o rompimento com o modelo rígido de ensino e de aprendizagem ainda presentes na educação; além de integrar as distintas instâncias da Secretaria da Educação com outras secretarias (BAHIA, 2012).

Ainda segundo o *site* da SEC-BA, o FACE

[...] desenvolve-se em 3 fases: a criação musical e a realização de minifestivais escolares; os festivais regionais das Direcs; o festival estadual da Secretaria da Educação, na cidade de Salvador. A produção musical é sistematizada sob a forma de Cancioneiro Estudantil e de CD e DVD com as canções estudantis.

Em 2012, o Face foi realizado em 1055 escolas da rede estadual, em 236 municípios do Estado da Bahia. Na fase estadual, o Face contou com a participação de mais de 5.000 estudantes e prestou homenagens aos artistas, poetas, músicos, compositores e sambistas da musicalidade brasileira/baiana, que resulta da mistura de todos os ritmos: o erudito, o popular, o samba, o rock, o forró e o arrocha.

O projeto *Artes Visuais Estudantis* – AVE, também criado em 2008 como um projeto de caráter educativo, artístico e cultural, envolve os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da rede pública estadual da Bahia e, de acordo com o *site* da SEC-BA,



Dentre os objetivos, o AVE propõe estimular a criação de obras de artes visuais nos contextos escolares, assim como a valorização das expressões culturais regionais; estimular o processo de embelezamento e estetização da escola e da vida; promover exposições dessas obras de arte estudantis nos contextos escolares; estimular a produção artística, buscando compreender a obra de arte como objeto de ampliação do conhecimento, assim como instrumento de mudanças; além de interagir com outras culturas.

Para a sua execução são desenvolvidos os seguintes passos: 1) sensibilização dos professores, diretores e estudantes das escolas; 2) criação de obras de arte privilegiando as diversas expressões das artes visuais e as distintas manifestações socioespaciais e culturais; 3) exposições escolares, regionais e a estadual; 5) confecção do Catálogo Estudantil (BAHIA, 2012).

O projeto *Tempos de Arte Literária* – TAL, segundo a SEC-BA, apresenta como objetivos

[...] estimular a produção literária nos ambientes escolares e a valorização das manifestações culturais regionais; contribuir para a formação da intelectualidade e espiritualidade (ético e artístico) e, com isso, abrir caminhos literários para a participação social; compreender a arte literária como objeto de ampliação do conhecimento, do saber e de prazer estético; promover um ambiente educacional prazeroso no qual a cultura, a arte literária e a educação se expressem em sintonia, contribuindo para transformar os contextos escolares; estimular o gosto pela leitura e literatura, a arte de ler, de interpretar e de escrever, respeitando os distintos gêneros e estilos das distintas escolas literárias; construir pontos de encontro e rodas literárias nos ambientes escolares com vistas à consolidação do letramento; influir sobre o mercado da arte literária, estimulando os novos cultores e produtores (BAHIA, 2012).

O projeto Produções Visuais Estudantis (PROVE) é de natureza educativa, artística e cultural e utiliza recursos tecnológicos (filmagem com aparelhos celulares, câmeras fotográficas ou filmadoras). Segundo o *site* da SEC-BA, com esse projeto “pretende-se desenvolver o potencial educativo e artístico, por meio da experiência fílmica, a criação de roteiros e de vídeos para a produção, diversificação e socialização de saberes”.

O projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA), ainda segundo as informações da SEC-BA,

[...] promove o desenvolvimento de ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a defesa dos valores históricos e artísticos, com vistas à formação de uma nova mentalidade cultural e ao estímulo das práticas culturais de identificação, reconhecimento e preservação do patrimônio cultural baiano; contribui para avivar o debate sobre as questões patrimoniais e incrementar as práticas culturais no campo da história, da arte, da juventude e do patrimônio, com vistas à preservação da memória cultural e à democratização dos saberes e dos espaços históricos, assim

como à apropriação da história e da cultura (BAHIA, 2012).

Na mesma entrevista realizada com a Gestora SEC sobre os Projetos de Arte da SEC-BA (especialmente o AVE, FACE, TAL e PROVE) percebe-se uma preocupação com a articulação dos projetos (e não da arte em si) com os currículos das escolas. Porém é nítido que ainda permeia o seu discurso uma concepção que relaciona a arte com a formação de artistas. Sobre esta questão, ela comenta:

Estes projetos acontecem e a ideia é a necessidade de articular estes conhecimentos com o currículo, que é o grande desafio. A gente sempre pensa a arte muito deslocada. A ideia é como isso se articula no currículo e essas pessoas podem melhorar seus conhecimentos a partir da incorporação das várias linguagens artísticas. Isso pode resultar no aparecimento de artistas: de pintores, escultores, cantores, compositores, poetas, poetisas [...] ou não. Mas {se referindo ao mais importante} como isso pode potencializar e pode ajudar para que estes jovens possam melhorar o desempenho na escola. [...] A linguagem {se referindo à Dança} é revolucionária no sentido de como trabalha corpo/cabeça. Seria uma experiência, uma ousadia fantástica se pudéssemos promover esta articulação {dos projetos com o currículo}. Só será possível se a gente pensar em um projeto que dê conta disso e não curricular, porque não cabe mais nada no currículo {do Ensino Médio} (GESTORA SEC, 2013).

Esse enunciado reforça e justifica a opção dos projetos em valorizar os produtos artísticos (apresentações, festivais, exposições, entre outros) em detrimento dos processos de construção de conhecimento em arte durante o percurso (nas suas múltiplas linguagens) e ainda a utilização instrumental da arte, percebida como forma de “potencializar e ajudar” a melhoria do desempenho na escola.

Ainda defendendo a concepção da arte como projeto, fora do currículo das escolas, e os benefícios desse formato para os estudantes, especialmente do interior da Bahia, a Superintendente da SUDEB-SEC/BA explica que

[...] são os projetos que pavimentam esse caminho {de acesso da arte às escolas da rede do interior da Bahia}. Eles são, na maioria das vezes, as únicas ações de arte da rede que chegam a lugares como Chorrochó, no distrito de Bom Jesus da Lapa, a quase 900 km de Salvador e que trazem, na culminância (como a que aconteceu em dezembro), estudantes de Conceição da Lapa, Teixeira de Freitas, os índios de ilhéus [...] A linguagem artística está sendo colocada lá naquele momento, a arte está lá naquele momento [...] pode não estar sistematizado dentro dos PPP, mas elas {as linguagens artísticas} estão lá enquanto projetos (GESTORA SEC, 2013).

Em relação à Arte/dança, em sua opinião só existe possibilidade de inserção nas escolas da rede pública estadual como “projeto”, utilizando, para isso, o argumento do acúmulo de disciplinas que constam do currículo do Ensino Médio.

Dos projetos de arte da SEC consta, ainda, o Projeto *Fanfarras Escolares no Compasso da Juventude*, que se propõe a mapear as fanfarras existentes nas escolas, os problemas que impedem a sua plena realização e, gradualmente, equipá-las com instrumentos e todas as demais condições de existência, a partir do diagnóstico feito. Percebe-se, mais uma vez, a tendência do Estado de considerar apenas a Música, Artes Visuais e Literatura como linguagens artísticas. Vale ressaltar que a Dança e Teatro, não são contemplados com nenhum projeto específico nem ações de incentivo à sua prática nas escolas.

Pode-se analisar que todos esses projetos, apesar de certamente beneficiarem muitos estudantes, escolas e comunidades, são de adesão opcional pelas escolas e nenhum deles se propõe a estabelecer uma política de mudanças significativas e definitivas para a Educação Estadual e a estrutura curricular.

Apesar de todos os projetos citados acima apresentarem como objetivo incentivar a Arte no currículo das escolas e, na sua prática, proporcionarem aos estudantes experiências relevantes e válidas com criação artística e produção de eventos, eles se configuram como projetos pontuais, que não investem na formação continuada dos professores licenciados e efetivos da SEC e não dialogam com as ações que são desenvolvidas por eles no cotidiano das escolas através das diversas linguagens artísticas. Ao invés disso, colocam foco no produto final, produzindo grandes eventos para a sua finalização e visibilidade na mídia para os produtos: DVDs, Livros de Arte, Festivais de Música, Exposições, entre outros. Naturalmente, não se pretende desvalorizar estas ações, apenas refletir criticamente sobre suas intenções e buscar a contextualização e integração do processo ao currículo das escolas. Sabe-se que os professores das escolas que optam pela adesão ao projeto participam de Oficinas, tornando-se multiplicadores das técnicas perante os estudantes. Os estudantes, que naturalmente são talentosos, criam seus produtos com o objetivo de participar da competição incentivada pelos projetos e professores, mas não são incentivados a frequentar as aulas e valorizar a presença da Arte na matriz curricular, em suas múltiplas linguagens, como construtora de conhecimento. Seria interessante, talvez, que estes projetos artísticos perdessem o caráter pontual e se configurassem como ações contínuas, inseridas no cotidiano das escolas. Que

a Arte pudesse ser validada como área de conhecimento, em igualdade de condições com as outras disciplinas, e não que fosse lembrada apenas como atividades para “estudantes talentosos”, atividades de complementação de carga horária ou como entretenimento ou enfeite para realização de eventos, com grande repercussão na mídia.

Para finalizar a apresentação das ações criadas pela rede estadual, foi criado em 2012 pela SEC-BA, dentro do *Programa Todos pela Escola*, o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na rede pública estadual da Bahia/PAIP, que, segundo a SEC-BA,

[...] é um vetor que possibilitará à escola conhecer de forma sistêmica a sua realidade para, a partir dela, fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem de forma continuada. “O objetivo é consolidar a gestão democrática em cada unidade escolar”, explica o secretário da Educação do Estado da Bahia, Osvaldo Barreto.

A iniciativa utiliza como referência, as informações do Sistema de Gestão Escolar (SGE) e também os dados das avaliações educacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e da Avaliação Externa do Ensino Médio (Avalie). Dentre os processos pedagógicos monitorados estão: rendimento escolar, frequência, evasão, abandono e operacionalização da matriz curricular referenciada. Por meio da prática da cogestão e do trabalho colaborativo, o Paip possibilita que os educadores da rede atuem no sentido de garantir um percurso educativo digno a todos os estudantes (BAHIA, 2012).

Na última Jornada Pedagógica do Colégio Estadual Thales de Azevedo, por exemplo (fevereiro/2012), este projeto foi rapidamente apresentado em reunião de professores por técnicos da SEC-BA e, logo em seguida, disponibilizados novos modelos de formulários para o Planejamento de Aulas e Planejamento de Curso e a promessa de acompanhamento pedagógico pela SEC-BA durante todo o ano letivo. A partir de então, não houve mais nenhum contato com estes técnicos, até que em janeiro de 2013, ao final do ano letivo de 2012 (atrasado por conta da greve dos professores da rede estadual), eles retornaram à escola comunicando que a referida escola tinha sido escolhida como uma das 140 a sofrerem a intervenção do PAIP, certamente pelos altos índices de reprovação (eles não souberam definir qual o motivo). Para nós, professores, o PAIP surge como mais uma resolução “de cima para baixo”, que em nenhum momento do ano letivo se apropriou ou ao menos tentou escutar as demandas dos profissionais que trabalham na Educação Básica e não exercita uma de suas metas: a cogestão e colaboração. São novas exigências burocráticas e formulários a serem preenchidos, prazos de entrega de

planejamentos, mas nenhuma ação que efetivamente altere a metodologia dos professores ou revitalize suas práticas. Nas informações divulgadas sobre o Projeto se pode observar que as propostas de ações são até bastante interessantes e válidas, inclusive sugerindo uma postura de professor-pesquisador para os docentes da Educação Básica. Porém, como sempre tem acontecido, as informações na escola chegam reduzidas e não existe um trabalho efetivo de formação continuada com os professores da rede pública. Dessa forma, sem a busca do apoio efetivo dos professores, este acompanhamento corre o risco de ser mais um dos projetos que chegam à escola inesperadamente para, em seguida, serem descartados, possivelmente pelo próximo governo, sem alteração significativa do cotidiano escolar.

## 1.2 VELHOS PROBLEMAS NECESSITAM DE NOVAS SOLUÇÕES

De acordo com o comentário da jornalista Cinthia Rodrigues, no momento da divulgação dos dados do IDEB 2011, para a série de reportagens sobre Educação do *site* IG Educação,

Há duas avaliações possíveis em relação à educação brasileira em geral. Pode-se ressaltar os problemas apontados nos testes nacionais e a má colocação do País nos principais rankings internacionais ou olhar pelo lado positivo, de que o acesso à escola está perto da universalização e a comparação de índices de qualidade dos últimos anos aponta uma trajetória de melhora. Já sobre o ensino médio, não há opção: os dados de abandono são alarmantes e não há avanço na qualidade na última década (RODRIGUES, 2012).

Percebe-se no texto da jornalista que, independente de ser ou não profissional da Educação, muitos brasileiros percebem com bastante clareza os graves problemas enfrentados por esta etapa da Educação Básica. Mesmo com todas as ações implementadas nos últimos 10 anos, aliadas às propostas e programas oficiais disponíveis, é notória a precarização e estado caótico em que se encontra o Ensino Médio no Brasil e na Bahia.

O problema do Ensino Médio é ainda mais grave do que o do Ensino Fundamental, principalmente pelo fato de que até bem pouco tempo esta etapa nem

era vista como essencial pela sociedade. Para que se tenha uma ideia, a média de escolaridade dos adultos no Brasil ainda é de 7,8 anos e só em 2009 a Constituição foi alterada para tornar obrigatórios os atuais 14 anos de estudo (Emenda Constitucional 59/2009), somando dois anos do infantil e três do Ensino Médio aos 9 anos do Ensino Fundamental. O prazo final para a universalização dessa obrigatoriedade encerra-se em 2016. O baixo índice de anos de escolarização no Brasil está associado, principalmente, à alta taxa de abandono, repetência e defasagem idade/série, comum a todas as etapas da Educação Básica. Na Bahia, de acordo com os dados do INEP 2011, apenas 36,9% dos jovens (até 19 anos) concluíram o Ensino Médio, enquanto que no Nordeste esse número é de 37,1% e no Brasil chega a 50,2%.

Além disso, apenas metade dos estudantes de 15 a 17 anos está no Ensino Médio, estando os demais no Ensino Fundamental com defasagem idade/série ou mesmo fora da escola. No Brasil, de acordo com os dados do INEP (2011), entre os anos de 2007 e 2011 a taxa de abandono conseguiu cair de 23,3% para 13,3%. A de reprovação cresceu de 13,7% para 15,7% e a de aprovação aumentou de 67 para 71%. A partir da análise desses dados, percebe-se realmente uma grave estagnação nessa etapa do Ensino Médio. Mesmo com o pequeno avanço da taxa de aprovação e a queda da taxa de abandono, ainda é muito baixa a quantidade de alunos concluintes e ainda bastante significativa a de reprovação e abandono.

O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica que apresenta os piores índices de evasão, frequência e desempenho, de acordo com os dados do INEP (2011). Alguns dados confirmam este cenário difícil: num indicador de qualidade de 1 a 10, no Brasil, 4,6 é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2009, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,0, nos anos finais, e 3,6 no Ensino Médio (INEP, 2010). Ainda segundo os dados do INEP (2010), a cada 100 estudantes, 24 estão atrasados nos estudos no Ensino Fundamental e 34 no Ensino Médio. E o mais grave: de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2009, de cada 100 adolescentes entre 15 e 17 anos, 48 estão fora do Ensino Médio. Parte deles, segundo esta pesquisa, ainda está retida no Ensino Fundamental e a outra parte não está mais na sala de aula. Além disso, ainda existe o agravante de uma alta taxa de evasão no Ensino Médio, em torno de 14,3%, e de repetência, de aproximadamente 11,1% (INEP 2010). Esse cenário não se alterou significativamente nas pesquisas subsequentes. De acordo com o Anuário

Brasileiro da Educação Básica 2012, os resultados da PNAD e do INEP mostram que o problema está longe de ser equacionado. Dos 3,3 milhões que ingressaram em 2008 no 1º ano do Ensino Médio, apenas 1,8 milhão concluíram o 3º ano em 2010 (2012, p. 47).

Diante desses dados tão alarmantes, é necessária a realização de algumas adequações na legislação brasileira, no âmbito da Educação, na tentativa de dar providência às inúmeras e conhecidas demandas da Educação básica, especialmente as do Ensino Médio.

Se analisarmos os dados sobre os investimentos anuais do governo por estudante para a Educação Básica, o Brasil também tem um péssimo desempenho internacional, ficando à frente apenas da China.

Na comparação com outros países, a partir do relatório Education at a Glance 2011, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), em 2008, o investimento médio por aluno no Brasil só era maior que o da China. Em média, por aluno, o país investe US\$ 2.416,10 por ano. A Suíça, que dispõe do maior investimento, contabiliza US\$ 14.976,81 por aluno por ano, ou seja, 6,2 vezes o montante brasileiro (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012, p. 136).

Esse baixo investimento por estudante também se configura como uma das explicações válidas para o insucesso da Educação Básica no Brasil, retratando o histórico descaso e a falta de prioridade do país para com a escolaridade de suas crianças e jovens. Porém, mesmo com este péssimo desempenho se comparado a outros países, não se pode deixar de perceber que houve um avanço considerável no montante investido entre 2000 e 2009. Segundo os dados que constam no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012 sobre a Estimativa do Investimento Público direto em Educação, em R\$ por estudante, por nível de ensino, com valores corrigidos para 2009 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCa), na razão entre os investimentos por aluno da Educação Básica e Ensino Superior percebe-se que, em 2000, o aluno do Ensino Superior custava 11,1 vezes mais do que o da Educação Básica, e que em 2009 essa diferença caiu para 5,2 (INEP/MEC, 2010). Segundo o Anuário, essa diminuição não significou perda para o Ensino Superior, apenas uma distribuição mais equitativa dos valores investidos. Vale apresentar a lúcida reflexão de Carneiro, quando aponta que

É grandemente discutível o valor definido pelo MEC para calcular o custo/aluno na perspectiva da ampliação desejada de vagas para os próximos dez anos. No horizonte há apenas clarão, e não claridade. Basta ver Parecer aprovado pelo CNE, há um ano, com detalhamento do que o colegiado considera essencial para a elevação dos padrões de melhoria da qualidade do ensino. No Parecer estão definidos itens essenciais, como: número médio de alunos por turma, piso salarial do Magistério, material necessário para as escolas (livros, equipamentos eletrônicos, cadeiras, etc.). O Parecer, por enquanto, nem foi homologado nem rejeitado. Ou seja, falta ao MEC clareza para resolver a penumbra reinante (CARNEIRO, 2012, p. 277).

O Brasil está tentando aumentar o investimento na Educação Básica para aproximadamente 10% do PIB, até 2020, índice que foi fixado e não cumprido nas metas do PNE 2001-2010. Esse descaso com as metas fixadas e a despreocupação com o destino dos estudantes da Educação Básica custará muito mais caro e se refletirá nas perdas que o país certamente terá em relação ao seu crescimento enquanto nação, pois não há desenvolvimento sem educação.

O ano de 2011 trouxe também algum outro avanço em termos de financiamento da Educação Básica, que poderá no futuro exercer algum impacto visível nas escolas de todo o país: o fim da Desvinculação das Receitas da União – DRU. A DRU foi um mecanismo criado em 1996 que, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica,

[...] autorizava o governo a reter, utilizar em outras áreas ou mesmo destinar ao pagamento de juros da dívida 20% dos recursos que a Constituição Federal vincula a áreas específicas, como Educação e Saúde. Uma emenda aprovada em 2009 estabeleceu o fim gradual da incidência da DRU nos recursos destinados à Educação cujo fim se completou este ano, representando um adicional de cerca de R\$ 7 bilhões no investimento anual em ensino público (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012, p. 139).

Com o fim da DRU as verbas direcionadas à Educação Básica não podem mais ser transferidas para outras áreas do governo, e isso garante, a princípio, um aumento nos valores destinados à Educação brasileira como um todo. Acredita-se que a visibilidade dos ganhos com esta ação poderá ser percebida a partir do aumento gradual dos investimentos do governo ao longo dos próximos anos.

Por outra via, outro dado bastante significativo nesse momento e que pode vir a dar suporte a qualquer reforma educacional em curso foi o resultado do IDEB 2011, que provocou, inclusive, pela sua gravidade, a ida do Ministro da Educação à imprensa, para comentar os baixos índices que demonstram a estagnação do



Ensino Médio no Brasil e anunciar as mudanças que se baseiam especialmente na articulação integrada das disciplinas por áreas do conhecimento. Ele frisou que não se pretende a eliminação do conceito de disciplinas, e sim esta articulação de conteúdos nas quatro áreas do conhecimento, como já acontece nas provas do ENEM. Com esta reorganização, possivelmente o tempo de permanência na escola terá de ser ajustado em direção à proposta de ensino em tempo integral. É fundamental que qualquer mudança dessa natureza passe pela formação continuada dos profissionais da educação e valorização salarial dos mesmos, existência de concursos públicos e contratação de professores efetivos. Porém, antes de ser decidida a questão da formação, deve-se pensar qual Ensino Médio que se quer para o Brasil e também refletir sobre como as áreas serão integradas sem perda de conteúdos e especificidades das áreas de conhecimento. Essa perspectiva de um ensino articulado e interdisciplinar gera também importantes questionamentos sobre a formação dos docentes: Como lidar com esta articulação de conteúdos num contexto em que o Ensino Superior ainda atua na maioria dos Cursos de Licenciatura no sistema de disciplinas compartmentadas e com professores especialistas? Como exigir que professores de Ensino Médio das escolas públicas, que nem sempre tiveram a melhor formação nas suas licenciaturas, atuem de forma inovadora, integrada e articulada? Carneiro explica não ser verdadeira a afirmação de que a qualidade do Ensino Médio começa com a formação de professores. Ele analisa que

Ensino de qualidade começa, na verdade, com o tipo de candidato recrutado para as atividades docentes, ou seja, com as qualidades intelectuais dos candidatos que se apresentam para o exercício do magistério. Esta condição, por seu turno, está condicionada diretamente a salário.

A formação docente está na esteira do processo de qualidade do Ensino Médio, porém, não é o primeiro passo do processo, ou seja, não é o início do processo. Este começa, de fato, com salário profissional competitivo e com concurso público (CARNEIRO, 2012, p. 150).

Comparando o texto de Carneiro com o Resumo Técnico do Censo Escolar 2011 percebe-se que existe uma concordância nas ideias, porém, naturalmente, com menor ênfase para a questão salarial no texto do Censo. Segundo este documento,

[...] a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. O PDE conclui que a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais (RESUMO TÉCNICO DO CENSO ESCOLAR, 2011, p. 36).

É nítido que o Ministério de Educação se torna nesse momento o desencadeador do processo de mudança, mas todos os envolvidos no processo, especialmente os professores, gestores e a sociedade como um todo, devem acompanhar, intervir e participar dessas discussões. A sociedade e os políticos devem se conscientizar que as Políticas Educacionais existem para atender às necessidades do povo e não como jogo de forças políticas e desperdício de dinheiro público. Se isso acontecer e se a priorização anunciada realmente se efetivar no período do próximo PNE, poderemos, quem sabe, ver alguma mudança estrutural acontecer nas nossas escolas públicas. Caso contrário, continuaremos atolados na mediocridade e ineficiência do ensino público, em relação ao Ensino Médio, especificamente, e à Educação Básica, em geral.

### 1.3 QUE ENSINO MÉDIO É ESSE QUE QUEREMOS?

De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 02/2012), vê-se que a questão central dessa etapa da Educação Básica continua sendo a sua indefinição, tanto em relação à sua estrutura quanto às finalidades a que se propõe.

A concepção de Ensino Médio presente na Constituição e LDB, como formação geral do indivíduo, a cada dia se torna mais dissociada da realidade das escolas. No entanto, para que o Ensino Médio, assim como toda a Educação Básica brasileira, avance é necessário que exista vontade política dos governantes associada ao envolvimento constante e ativo do MEC e das Secretarias de

Educação e, especialmente, da sociedade, na discussão das propostas e cobrança de soluções e resultados. Paralelo a este envolvimento e priorização, é também necessário, e não menos importante, o apoio dos diversos segmentos da Unidade Escolar: gestores, professores, coordenadores, funcionários, pais e estudantes. É fundamental o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico consistente, que atenda às aspirações dos diversos segmentos da escola, com clareza nas suas especificidades, objetivando atender especialmente à demanda e necessidades dos seus estudantes. Por outro lado, a escola deve vencer as pressões do mercado e da sociedade, buscando se desvincular do vestibular e reforçar seu foco formativo, com ênfase na sua característica de ser a etapa final da Educação Básica, não o médio, o meio, que espera algo que virá, e sim o fechamento de ciclo, de amadurecimento, de conclusão da Educação Básica.

A proposta que está prevista nas Diretrizes Curriculares, que parece atender, pelo menos no papel, às demandas dessa etapa da Educação Básica é a de um Ensino Médio Unitário, que entenda Educação como direito social, que seja uma etapa formativa centrada nos sujeitos e dessa forma atenda a todos, que tenha como referência o fato de ser etapa final da Educação Básica e que se proponha a aprofundar, realizar, concluir, e não a habitar o espaço do “entre”.

Sabe-se que na atual sociedade brasileira também é solicitado à escola tratar da juventude e todos os seus problemas, como drogas, violência familiar e urbana, gravidez na adolescência, entre outros que esmagam nossos jovens, especialmente nas grandes cidades. Nem se pode perder de vista que os sujeitos dessa etapa da Educação Básica são essas “juventudes diversificadas”, com suas inúmeras especificidades e contextos socioculturais e econômicos. Existe juventude trabalhadora, não-trabalhadora, suscetível à violência familiar e urbana e outras mais protegidas; juventudes com níveis de formação completamente diferenciados, com estruturas de famílias completamente diversas, expostas ao mundo da droga e tráfico e outras menos vulneráveis. Portanto, não se pode generalizar o perfil do estudante no Ensino Médio e nem em qualquer outra etapa da Educação Básica. A diversidade de sujeitos e culturas do nosso país precisa ser respeitada na Educação básica.

Colocando o foco dessa discussão agora nas propostas referentes ao estado da Bahia, o Art. 21 da *Resolução do Conselho Estadual de Educação para o Ensino Médio* (BAHIA, 1997) traz as seguintes especificações: “O ensino Médio, com

duração mínima de três anos, visarà à formação geral do educando, podendo, atendida esta, prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Por este texto podemos perceber a tendência do governo estadual de também tentar, pelo menos nos textos dos documentos oficiais, minimizar a clássica dicotomia existente entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, presentes no Ensino Médio no Brasil desde a sua criação. Nesse trecho do documento acima se percebe a intenção teórica de valorizar tanto a formação geral quanto a Educação Profissional, porém, nas escolas de Ensino Médio, o que se percebe, como já foi citado anteriormente, é uma valorização extrema das disciplinas e conteúdos referentes aos vestibulares e ao ENEM (principal forma de ingresso em quase todas as universidades do estado) e a relação com o mundo do trabalho só acontecer nas diversas escolas federais e estaduais de Educação Profissional.

Observando o texto do Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado da Bahia, elaborado em 2006, percebem-se alguns objetivos e metas para o Ensino Médio:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o Ensino Médio deverá permitir aquisição de competências básicas relacionadas ao pleno exercício da cidadania e à inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, e abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BAHIA, 2006, p. 19).

Além disso, o Plano Estadual de Educação complementa que o Ensino Médio,

[...] conforme determina a Lei 9.394/96, tem por “finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental [...], a preparação básica para o trabalho e a cidadania [...], o aprimoramento do educando como pessoa humana [...] e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos [...]”. Além dessas finalidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução 03/98), estabelecem fundamentos estéticos, políticos e éticos: Estética da Sensibilidade, Política da Igualdade e Ética da Identidade. Com base nesses fundamentos, o Ensino Médio desenvolve-se assegurando os princípios de identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização nas atividades do ensino e da aprendizagem (BAHIA, 2006, p. 19).

Percebe-se, no trecho acima, a inclusão de objetivos mais humanistas nesse Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2006) em paralelo às metas que reforçam o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e compreensão dos fundamentos

científicos e tecnológicos. Porém, nas escolas, a ênfase maior continua sendo para os conteúdos, privilegiando o preparo para o ENEM/vestibular, para inserção no Ensino Superior, ao invés da “formação geral” preconizada nos documentos oficiais. O que se percebe a cada ano são as listas que as escolas publicam, “orgulhosas” com a relação dos alunos aprovados nas universidades, mesmo sabendo que a grande maioria dos estudantes das escolas públicas ainda continua excluída do ensino superior. Esta ênfase nos conteúdos continua a instaurar e valorizar a concepção de hierarquia de saberes, mantendo as disciplinas consideradas “importantes” no topo dessa hierarquia, desvalorizando as ciências humanas e a arte, consideradas ainda como de menor valor. Esta hierarquia termina influenciando até mesmo a opção profissional dos estudantes, já que as profissões ligadas às Humanidades (com exceção do Direito) e Artes, são aquelas que apresentam índice de salários mais baixos e que não atraem os estudantes como as áreas mais procuradas e valorizadas de Exatas e Saúde.

Sabe-se que as bases conceituais do Ensino Médio, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) e que apresentam dimensões integradoras, são: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. É necessário que se esclareça que Trabalho como Princípio Educativo não significa profissionalização, e sim o entendimento do mundo do trabalho e a reflexão sobre a sociedade e suas formas de inserção social. A Ciência tem o sentido de aguçar a curiosidade, investigar e produzir conhecimento. A Tecnologia, como Princípio Educativo, deve buscar a inclusão dos estudantes no mundo através das novas tecnologias e a utilização e entendimento dessas tecnologias disponíveis na atualidade como ferramentas educativas e de trabalho, estimulando uma percepção crítica-reflexiva das informações produzidas pelos meios midiáticos. A cultura, como princípio educativo, deve buscar a aproximação com o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta da sociedade.

Esta “apropriação crítica das informações veiculadas pelas mídias buscando um intercâmbio cultural mais amplo” se configura como uma contribuição relevante para a autonomia intelectual dos jovens, que, apesar de, em grande parte, apresentarem certa familiaridade com as diversas ferramentas tecnológicas, carecem, em geral, de bom senso, discernimento e visão crítica para saberem selecionar as informações relevantes oferecidas.

O currículo do Ensino Médio, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), determina, no artigo 8º, do capítulo 1 que “O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas”. Dessa forma, ainda no artigo 8º, § 1º, reforça que:

O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos (BRASIL, 2012, p. 3).

O § 2º do mesmo capítulo explicita que:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012, p. 3).

Muito já se falou e estudou sobre a abrangência e significado do currículo no Ensino Médio. Ramos (2011), ao analisar as DCNEM de 2011 (que apresenta, nesse aspecto, o mesmo texto da de 2012), se reporta ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, em que se destacam: a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Essa flexibilidade curricular citada acima praticamente inexiste no cotidiano das escolas. A cada dia o currículo do Ensino Médio se torna mais abarrotado de disciplinas, afastado dos interesses dos estudantes e focado nos conteúdos do ENEM/vestibular. Além disso, na reforma do ENEM de 2009, aconteceu algo que complicou ainda mais esta questão: foram retiradas as questões regionais, desestimulando ainda mais a flexibilização e adequação curricular ao seu entorno, tornando o currículo ainda mais engessado, distante do contexto dos alunos. Segundo Carneiro,

Como se não bastassem as novas deformações acrescidas, o MEC/INEP não permitiu que se introduzissem questões regionais no exame, sob a alegação de que dificultariam o sentido do conteúdo uno e uniforme a ser cobrado dos alunos onde quer que eles estivessem. Ora, como se sabe, nada é mais excludente do que o currículo uniforme. Não foi por acaso que a legislação educacional tornou obrigatória a inclusão de uma parte diversificada na oferta das disciplinas curriculares (CARNEIRO, 2012, p. 36).

Seria importante que a reforma curricular no Ensino Médio favorecesse a formação geral e a construção de conhecimentos, dando subsídios para que os estudantes das escolas públicas pudessem, enfim, fazer escolhas (situação que não acontece há muito tempo no Brasil): os estudantes, se bem preparados, podem optar entre continuar os estudos em uma Universidade ou em um Curso Profissionalizante, em igualdade de condições com os egressos das escolas particulares. Para isso acontecer é necessário que ocorra uma verdadeira reforma, ou melhor, uma *revolução* na educação brasileira que deveria se iniciar desde o Ensino Fundamental e incluir todas as etapas da Educação Básica, concomitantemente. Essa *revolução* precisa passar pela valorização dos professores (que inclui, mas não se restringe, a aumento dos salários), ações de incentivo aos novos docentes, além de qualificação dos docentes em atividade, através da formação continuada e elaboração de propostas curriculares atuais e significativas.

Em entrevista com a Gestora da SEC, citada anteriormente, percebe-se que o currículo continua sendo uma das maiores preocupações dos gestores, porém, no caso desta gestora específica, reconhecendo as dificuldades de adequação da escola à realidade dos jovens da atualidade e que ainda não se tem uma ideia clara de como isso poderá ser alterado no Ensino Médio. Em sua opinião:

O Ensino Médio é um grande desafio hoje para educadores e gestores no país. São mudanças de perspectivas desses sujeitos, jovens, adolescentes e o reconhecimento de que a escola não acompanha esta realidade posta hoje, para estes meninos e meninas, principalmente no que se refere à relação e influência das mídias, das redes sociais e de como estes jovens se articulam a partir de redes e a escola continua pensando um conhecimento estritamente disciplinar (GESTORA SEC, 2013).

Essas características de separação e hierarquização do conhecimento são uma das preocupações de Morin. Segundo o autor,

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros, por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2010, p. 16).

Refletindo sobre a compartimentação dos saberes denunciada acima por Morin, é natural que venha à mente a presença/ausente da Arte/dança nas escolas no Ensino Médio.

O ensino de Arte está inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que tem como eixo a representação e comunicação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, Art. 36,

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

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (LDB 9.394/1996).

Os objetivos gerais da disciplina, de acordo com o PCNEM (2000), são: compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade; explicitar o domínio e a familiaridade com os códigos e expressões em linguagem de Arte.

Faz-se necessário que a Arte seja reconhecida como uma das áreas de conhecimento do eixo das Linguagens e seja praticada nessa etapa da Educação Básica com abordagens e metodologias que favoreçam a construção de conhecimento. Segundo o discurso oficial, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000),

Conhecer Arte na Escola de Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida (BRASIL, 2000, p. 46).

Analisando o texto acima, em relação à realidade das escolas, pode-se interrogar em que momento o Ministério da Educação ou a Secretaria de Educação



dos Estados oferece suporte ou reconhece na Arte, e mais especificamente na dança, que se ensina na escola esta potencialidade de possibilitar aos jovens a apropriação de saberes culturais e estéticos? O que se vê é que os poucos professores de Dança e Teatro existentes na SEC-BA se mantêm invisíveis, sem que existam registros de quem são, em que escolas trabalham e que tipo de trabalho desenvolvem.

Ainda mantendo o foco nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (BAHIA, 2005), analisando o trecho abaixo percebe-se uma incoerência entre o discurso oficial e a prática nas escolas, pois, apesar de reconhecer a especificidade do seu ensino, o discurso não reflete a realidade.

Os objetivos do Ensino Médio na Bahia não serão alcançados enquanto não houver a consciência de que, entre outros aspectos, torna-se urgente valorizar e aprofundar a educação em Arte, que historicamente tem sido relegada para a periferia do currículo escolar, ou simplesmente utilizada como adereço e promoção de outras atividades, sem que se construam conhecimentos a partir dos seus próprios conteúdos e criem laços interdisciplinares nas diversas áreas de atuação pedagógica (BAHIA, 2005, p. 123).

Diante de todo o exposto anteriormente, percebe-se, mais uma vez, que a LDB nº 9.394/1996, assim como os demais documentos oficiais voltados ao Ensino Médio que foram produzidos a partir dela, apesar de garantirem a manutenção da arte no currículo na educação básica, não conseguiram garantir a sua implementação, principalmente nas escolas da educação básica. Nesta perspectiva, Matos reforça que

Com a reformulação da LDB, em 1996, a arte passou a ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica, visando “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996), a partir da oferta do ensino das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). Apesar de a lei garantir a inserção da arte nas escolas, esta não está presente em todos os níveis da Educação Básica, sendo praticamente inexistente no Ensino Médio (MATOS, 2010, p. 42).

A isto se acrescenta, nos estudos realizados por Matos, que a questão da área de formação do docente também agrava esse cenário, pois, na análise dos dados do INEP (2009) das séries finais do Ensino Fundamental, a autora verificou que ainda é ínfimo o percentual de licenciados em artes que atuam nesses anos finais do Ensino Fundamental (apenas 3,5% dos licenciados) e que, dos professores

que declaram atuar na disciplina artes, mais de 50% possuem formação em outras áreas e apenas 25% possuem licenciatura em uma das linguagens artísticas, o que aponta para uma enorme fragilidade na atuação desses docentes sem formação na área, o que colabora para a manutenção de visões redutoras e tradicionais da Arte e de seu ensino.

Krawczyk (2011) reflete sobre a necessária ousadia para que se efetuem mudanças no Ensino Médio e o papel da Arte como articuladora/mediadora entre a escola e o mundo que a cerca:

Para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento. As exigências postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional do ensino médio, apresentam um conjunto de desafios que não se esgotam neste texto. Alguns deles foram aqui mencionados, outros requerem aprofundamento pelas pesquisas e análises próprias.

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc. (KRAWCZYK, 2011, p. 766).

A ênfase dada à Arte por Krawczyk na reflexão sobre a ousadia necessária para efetuar mudanças no Ensino Médio faz lembrar imediatamente as inúmeras dificuldades vividas pela Dança para se manter viva nas escolas do Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador. Percebe-se que para que esta linguagem artística possa ter seu espaço garantido nos currículos escolares do Ensino Médio talvez seja necessário que, inicialmente, os próprios professores busquem aprofundamento conceitual e atualização, assumam a dança como disciplina construtora de conhecimento, adequem seus discursos e suas práticas a este pressuposto e evitem, definitivamente, a utilização de argumentos alheios aos conteúdos específicos trabalhados nessa disciplina para justificar a importância dessa linguagem artística na escola. Os profissionais devem evitar discursos que favorecem a compreensão fragmentada de dança apenas como atividade física ou como ferramenta para aprendizagens diversas, como, por exemplo: que a dança favorece a integração social, que faz bem ao corpo, promove desenvolvimento cognitivo, desenvolve ritmo, colabora na construção de valores e princípios, auxilia o aprendizado de outras disciplinas, entre outros. Isso não quer dizer que a dança não

proporcione todos estes avanços citados, porém são avanços que podem ser percebidos através do contato com qualquer uma das linguagens artísticas. De acordo com Tourinho,

A defesa do ensino da Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além, de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural dessa atividade na sociedade (TOURINHO, 2008, p. 31).

Os professores de dança, portanto, devem buscar o que a Dança tem de especificidade enquanto linguagem artística: seus conteúdos, práticas e reflexões que possibilitem a construção de conhecimento, de uma forma articulada com outras linguagens artísticas e demais disciplinas do currículo. Devem abrir mão da abordagem ultrapassada de dança apenas como simples atividade motora, combinação de passos e repetição de sequências preestabelecidas. É necessário que os estudantes tenham acesso ao desenvolvimento de saberes que os levarão ao envolvimento e compreensão das produções artísticas em dança existentes no seu contexto social, cultural e político. Dessa forma, a dança pode se (re)afirmar enquanto linguagem artística capaz de construir conhecimento, objeto de análise e elemento significativo no desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva perante os desafios e incertezas do mundo.

Diante do exposto, refletindo com Porpino,

No caso da dança, por se tratar de uma linguagem artística, faz-se imprescindível que o professor esteja atento e possa dialogar com os artistas e as várias produções da dança em seu contexto social e em outros contextos, assim como ter acesso ao conhecimento que reflete sobre elas, incluindo aqui o conhecimento produzido nas universidades (PORPINO, 2012, p. 12).

Com o objetivo de articular os conhecimentos culturais presentes nas diversas disciplinas do currículo e consequente participação nos Projetos Pedagógicos existentes na escola, a disciplina Arte, na qual a Dança está inserida como linguagem específica, propõe a produção e apreciação da linguagem artística dentro de um contexto sociocultural, no qual os alunos possam ter acesso à experimentação de suas criações e percepções estéticas através das diversas

linguagens artísticas. Como esclarece Marques (2012, p. 5), “Entendida como linguagem (e não como um conjunto de passos), a dança tem uma função importantíssima na educação do ser humano comprometido com a realidade, pois possibilita diferentes leituras de mundo”.

Essa perspectiva poderá contribuir para a redução das fronteiras e da hierarquização dos saberes existentes em nosso sistema educacional, buscando criar uma perspectiva de educação complexa e integradora. Educação que tenha uma atuação transformadora e responsável, através do desenvolvimento do pensamento estético, analítico, crítico e sensível.

Além disso, é interessante que sejam propostas discussões amplas nas escolas sobre *que* cidadão queremos formar, quais os valores que queremos difundir, quais as concepções de homem, mundo e relações interpessoais que estão postas na nossa prática pedagógica. É necessário que se estabeleça um diálogo permanente entre os professores de todas as disciplinas, numa linha de pensamento abrangente que respeite a diversidade e singularidade, tendo a arte como elemento integrador/articulador para o acesso à cultura. Nesse contexto, é possível que a dança consiga abrir seu espaço nas escolas de Ensino Médio, saindo da invisibilidade que ora se encontra e, com isso, a possibilidade de garantir a sua presença como campo/área de conhecimento, contribuindo efetivamente para a formação artística/cultural dos seus estudantes. Para que isso corra, precisamos compreender a necessidade de que uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007) se faça presente na escola. E é por essa via que queremos abordar, a seguir, a necessidade de uma mudança paradigmática que possibilite a emergência de conhecimentos, como a Arte/Dança, ausentes e invisíveis na escola.

#### 1.4 A SUTIL (IN)VISIBILIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE SALVADOR

Boaventura de Souza Santos (2002; 2006; 2007)<sup>12</sup>, em seus escritos sobre novos paradigmas para a ciência e a necessidade de reinventar a emancipação e

---

<sup>12</sup> SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2002.

participação social, nos apresenta propostas alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global. Santos (2006) afirma que a experiência social é muito mais ampla e diversificada do que a tradição científica ou filosófica conhece; que essa experiência social está sendo desperdiçada; e, para evitar esse desperdício, faz-se necessário tornar visíveis as iniciativas e movimentos alternativos, e, para tanto, é necessário um novo tipo de racionalidade.

Assim, em sua proposta de uma razão cosmopolita, que necessita expandir o presente e contrair o futuro, Santos (2006) elege três procedimentos sociológicos interdependentes: a sociologia das ausências – como forma de expandir o presente; a sociologia das emergências, para contrair o futuro; e o trabalho da tradução, um procedimento capaz de “criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (SANTOS, 2006, p. 779).

Nessa perspectiva em sua crítica à razão indolente, Santos apresenta cinco lógicas ou modos de produção da não-existência, as quais geram desperdícios da experiência e, para que estas possam se tornar presentes, precisam ser consideradas como alternativas às experiências hegemônicas. É por essa via que Santos propõe a Sociologia das Ausências, como uma forma transgressora que “cria condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo” (*op. cit.*, p. 789) e torna-se uma alternativa epistemológica.

De acordo com Santos (2007), a Sociologia das Ausências reflete conhecimentos que são postos na sociedade como de “menor valor” e que, a partir de interesses diversos, são considerados invisíveis, por conta da supremacia da realidade hegemônica, considerada como verdade única. Dessa forma, a monocultura do saber, que sustenta uma hierarquização entre os saberes e, aqueles que são considerados “menores” ou “menos importantes”, terminam sendo esquecidos, negligenciados e descartados. Para Santos (2006, p. 790), “não há ignorância em geral nem saber em geral”, e o princípio da incompletude de todos os saberes possibilita a ocorrência de diálogos e confrontos que geram uma ecologia dos saberes que visa substituir a lógica da monocultura do saber científico.

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que a Sociologia das Ausências pode ajudar a explicar a situação da hierarquização de saberes nas escolas de Ensino Médio.

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. Como se produzem as ausências? Não existe uma maneira única, mas cinco modos de produção de ausências em nossa racionalidade ocidental que nossas ciências sociais compartilham (SANTOS, 2007, p. 28-29).

Existem cinco formas de construir ausências, que Santos denomina de monoculturas, haja vista: a monocultura do saber e rigor científico, em que os conhecimentos científicos ocidentais são colocados em um patamar de superioridade em relação a todos os outros oriundos de outras culturas; a monocultura do tempo linear, na qual o tempo é visto como flecha que parte em uma única direção, sempre vinculado ao passado, como causa, e ao futuro, como consequência imediata; a monocultura da naturalização das diferenças, em que as diferenças são homogeneizadas para que o comum se sobreponha a elas e as oculte; a monocultura da escala dominante, que determina que só se deve ter interesse pelas situações que tragam algum retorno objetivo e palpável e que seja validado como verdade; e a monocultura do produtivismo capitalista, na qual as pessoas são incitadas a almejar unicamente a inserção no mercado de trabalho e na lógica capitalista para que tenham sucesso nas suas vidas. Santos (2007) considera a Ecologia dos Saberes como forma de vencer a Sociologia das Ausências. Segundo o autor, a monocultura do saber e rigor científico traz

[...] a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade: a da ciência ocidental (SANTOS, 2007, p. 29).

A proposta de contraposição a essa situação da monocultura do rigor científico se dá através da ecologia dos saberes, a qual é estruturada por Santos (2007) a partir da proposta de instauração de diálogo e confronto entre o saber científico e hegemônico e os saberes advindos das demais culturas existentes e não

visíveis, de troca entre perspectivas diferentes, favorecendo que estas culturas, cujo poder hegemônico as torna invisíveis, possam ser vistas, valorizadas e validadas.

Se queremos inverter essa situação – por meio da Sociologia das Ausências –, temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não-críveis, estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes (SANTOS, 2007, p. 32).

Podemos articular a perspectiva da Sociologia das Ausências estabelecendo relação entre a invisibilidade e a hierarquização que acontece no sistema educacional brasileiro em relação à arte/dança em contraponto com as demais disciplinas do currículo. Enquanto as disciplinas consideradas “importantes” têm sua hierarquia sustentada pelas Secretarias de Educação, e por determinados paradigmas sociais, a Arte, apesar de ter garantida pela legislação educacional sua presença na matriz curricular como disciplina, já apresenta sua menor valia no que tange à sua carga horária e à incompreensão de ser uma área produtora de conhecimento, o que contribuiu para a permanência sutil de sua invisibilidade. Dessa forma, utilizando como referência a Sociologia das Ausências, pode-se tentar desenvolver estratégias de superação das hierarquias que acontecem tanto entre as disciplinas do currículo como até entre as próprias linguagens artísticas existentes nas escolas de Ensino Médio.

Dessa forma, a Dança pode ser vista como uma dessas presenças-ausências de experiências nas escolas de Ensino Médio da rede pública de Salvador. Apesar de respaldada legalmente como uma das linguagens artísticas a serem trabalhadas na disciplina Arte, são raras as escolas dessa etapa da educação básica que sistematicamente trabalham com esta linguagem, pois, como esse nível de educação é voltado para uma preparação para o vestibular e demandas neocapitalistas, as disciplinas da área de humanas já possuem uma menor valia no ranking do conhecimento que é privilegiado nessas avaliações. Além disso, quando acontece a inserção da Dança nas escolas, para a Secretaria de Educação o trabalho se configura como invisível, já que a monocultura do pensamento científico não consegue perceber nessa experiência uma construção de conhecimento.

Como a LDB não garante se o estudante passará ou não por alguma linguagem específica durante todo o tempo de escola, já que as escolas podem optar pelas linguagens em relação às séries, fica posto que, para a Secretaria de

Educação, as diferenciações entre as linguagens artísticas ficam apenas direcionadas ao seu meio de expressão (corpo, instrumento musical, telas etc.) e qualquer linguagem artística pode dar conta de promover todas as experiências estéticas, artísticas e reflexivas necessárias para o desenvolvimento dos estudantes. Sabe-se que isso não é verdade e que cada linguagem tem a sua especificidade, sendo o ideal que os estudantes tenham possibilidade de acesso, ao longo da sua escolaridade na Educação Básica, a todas as quatro linguagens (Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais). Porém, como a lei deixou a critério das secretarias de educação/escolas a escolha pela linguagem artística a ser trabalhada, e também pela carga horária de arte disponível em cada série, a Dança, como uma das áreas com menos professores na rede, termina acontecendo de forma pouco significativa.

Atualmente, em Salvador, as poucas escolas que conseguem manter as atividades de dança funcionam efetivamente como pequenos núcleos de resistência. Porém essas ações não constam dos registros da Secretaria de Educação, já que a disciplina é denominada como Artes, sem especificar qual linguagem artística está sendo inserida no currículo. Além disso, a SEC desconhece o perfil dos seus professores, suas áreas de formação e de atuação nas escolas, o que contribuiu para que as experiências em Dança vivenciadas nas escolas não se tornem visíveis nem para os demais professores licenciados em dança da rede pública estadual nem para pesquisadores que eventualmente se interessem por este tema. Apesar dessas dificuldades, os poucos professores de Dança que atuam no Ensino Médio podem potencializar essas experiências, promovendo uma Sociologia das Emergências, a qual

[...] consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre os quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração (SANTOS, 2006, p. 796).

A dança no Ensino Médio de Salvador, portanto, dentro dessa ótica, pode se configurar numa visão otimista, como possibilidade emergente, como uma potencialidade do que poderá vir a acontecer no futuro, caso os focos de resistência do presente consigam se manter atuantes e os professores consigam dar visibilidade a esse trabalho, que já acontece, de alguma forma, mas que ainda é incipiente e invisível perante o contexto da rede pública estadual e da sociedade.



Dessa forma, a dança parece necessitar de ações que a tornem presente dentro do contexto escolar, que possam sinalizar um futuro mais significativo e concreto para a sua existência nas escolas, apesar do desinteresse e sutil invisibilidade conferidos pelo sistema educacional hegemônico vigente. A partir da argumentação de Santos,

O último problema é que a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências vão produzir uma enorme quantidade de realidade que não existia antes. Vamos nos confrontar com uma realidade muito mais rica, ainda muito mais fragmentada, mais caótica. Como encontrar sentido em tudo isso? Se nós mesmos estamos rechaçando o conceito de progresso como tempo linear, como ideia de que há um sentido único da História, é possível pensar um mundo novo sem estarmos seguros de que ele surgirá? Não temos receitas para esse mundo (SANTOS, 2007, p. 38).

A partir dessas reflexões sobre a presença/ausente da arte/dança nas escolas de Ensino Médio de Salvador, pode-se questionar o que pode acontecer nas escolas a partir da visibilidade conferida, em algum momento do futuro, à dança. Partindo da premissa de que a arte gera conhecimento e oportuniza possibilidades de integrar, articular, transformar, pode-se, de certa forma, manter alguma esperança de mudança na educação do país no campo da arte, se a dança, como situação emergente, no futuro consiga se estabelecer efetivamente como realidade, dentro da perspectiva de Santos (2007) da ecologia dos saberes.

A Arte em geral e a Dança em particular configuram-se como uma ação cognitiva do corpo, que envolve a experiência de sensibilidade estética. Se validada como área de conhecimento e colocada no mesmo patamar das demais disciplinas, isenta das premissas dualistas como corpo x mente do pensamento ocidental, que contrapõe e emite juízo de valor sobre as atividades, poderia vir a proporcionar posicionamentos crítico-reflexivos nos estudantes baseados em suas próprias experiências, aliados a outros conhecimentos provenientes do campo da Dança, podendo estimular, dessa forma, um olhar diferenciado, abrangente e crítico sobre o mundo.

A hierarquização dos saberes na escola restringe o campo de análise e de discussão dos estudantes a apenas um ponto de vista dito como racional em detrimento de outras formas de pensar e novos pontos de vista baseados na ação cognitiva do corpo, na subjetividade, na corporalidade e no entendimento de metáforas, em tudo que está posto nas ações e não é visível ao mundo, definindo

um paradigma que exclui ao invés de incluir as diversas culturas e saberes da humanidade.

Nesse contexto, percebe-se que a arte, no sistema educacional brasileiro, especialmente a dança, sempre precisou encontrar estratégias para a sua permanência no âmbito escolar, mesmo que fosse através de atividades complementares ou dos poucos horários que a ela são destinados.

Dessa forma, a partir da necessidade de compreensão da trajetória do ensino da arte e da dança, dos problemas encontrados ao longo das últimas décadas e da sua relevância no cenário educacional brasileiro, daremos prosseguimento a esta discussão no capítulo seguinte, reforçando a necessidade de validação da dança como área de conhecimento e linguagem artística essencial, a ser inserida nos currículos das escolas de Ensino Médio.

## 2 ARTE/DANÇA NA ESCOLA PÚBLICA: DIFICULDADES, DESAFIOS E AVANÇOS

### 2.1 ENSINO DA ARTE/DANÇA NO BRASIL ATÉ A DÉCADA DE 80

Na educação formal, nas primeiras décadas do século XX, de acordo com Zanin (2004), o ensino da arte apresentava as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico como integrantes dos programas das escolas de 1º e 2º graus<sup>13</sup>. A arte ainda era voltada essencialmente para o domínio técnico e a educação era tradicional, com foco na figura do professor, valorizado como detentor do conhecimento. A disciplina Desenho Geométrico pode ser utilizada como exemplo do ensino da arte da época, com o objetivo de preparar mão de obra através da qualificação para o trabalho nas indústrias.

Na escola, nesse período, o termo *arte* também aparece em outras disciplinas que não tinham nenhuma relação com o campo da arte. Como exemplo, as Artes Industriais, em que os rapazes aprendiam a fabricar objetos úteis, e as Artes Domésticas, nas quais as mulheres aprendiam a cozinhar e bordar, divisão esta que por si só desvela os papéis sociais que eram projetados para homens e mulheres. A música acontece como Canto Orfeônico, em que os estudantes aprendem a cantar os hinos do país e algumas canções folclóricas, o que desvela também uma visão nacionalista. Elementos da Dança e do Teatro, quando utilizados em encenações, faziam parte apenas de comemorações cívicas, do calendário de festas da escola ou de atividades de lazer.

Assim, no contexto escolar, a arte é vista como atividade sem muita importância, considerada uma disciplina inferior às outras e normalmente desprovida de conteúdos e vinculada a atividades de lazer e relaxamento.

Ainda na primeira metade do século XX, alguns fatos contribuem para mudanças no cenário do ensino da arte nas escolas da educação básica, bem como

---

<sup>13</sup> Essa terminologia de 1º e 2º grau perdurou até a LDB 9.394/1996 e corresponde ao que atualmente é conhecido como Educação Básica.

apresentam alternativas ao tecnicismo vigente. O primeiro deles refere-se ao ensino da arte como uma tendência modernista, apoiado nas propostas de John Dewey<sup>14</sup>.

As ideias de Dewey (1916) defendem que a escola deve ser organizada como representação da sociedade, de forma democrática, na qual se faz necessário o incentivo à reflexão como desenvolvimento do pensamento e da ação, através da prática e da experimentação. Essa proposição chegou ao Brasil através do educador Anísio Teixeira, que foi aluno de Dewey no *Teachers College* da *Columbia University*. Teixeira foi um grande modernizador da educação no Brasil e um dos idealizadores do Movimento Escola Nova, na década de 30.

A Escola Nova, influenciada pelo pensamento de John Dewey, rejeita o modelo educacional jesuítico e o positivista, por criarem estratificação social na educação, separando, desde o início da escolaridade, a educação para os ricos da educação para os pobres. Também refuta o preconceito entre as atividades manuais e corporais em favor das intelectuais, um dos fatores determinantes para que não existisse Dança nas escolas de modelo tradicional (jesuítico e positivista), situação essa que perdura em muitos espaços educacionais até os dias de hoje.

Contrapondo-se a essa perspectiva, Teixeira teve sua experiência da Escola Nova vivenciada entre as décadas de 30 e 50. Essa proposta foi de suma importância para a legitimação da arte, por validar as experiências artísticas no ambiente escolar e valorizar a sensibilização estética e a criação como elementos fundamentais para um efetivo aprendizado dos estudantes nas escolas de educação básica.

Nesta perspectiva, sugerida pelo movimento da Escola Nova, a expressão através do desenho, dos trabalhos manuais, das peças teatrais e de coreografias de dança eram vistas ainda apenas como última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado conteúdo. Porém, apesar de ser utilizada com o objetivo de auxiliar o aprendizado de outras disciplinas, a presença da arte era uma constante e se consolidou efetivamente nesses espaços escolares.

---

<sup>14</sup> Filósofo norte-americano (1859-1952) que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, colocando a atividade prática e a democracia como elementos essenciais da educação. Exponente máximo da escola progressiva americana, para ele o pensamento não existe isolado da ação. A educação deve servir para resolver situações da vida e a ação educativa tem como elemento fundamental o aperfeiçoamento das relações sociais. Fonte: Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/john-dewey-428136.shtml>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

A escola, para Teixeira, era vista como ambiente de aprendizado, experiências e descobertas.

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (COSTA, 1994, p. 16).

A necessidade de democratizar a sociedade fez com que este movimento da Escola Nova buscasse reformas educacionais urgentes, emergindo da própria sociedade, através dos profissionais envolvidos com a Educação, a necessidade de alteração do tradicional sistema educacional.

Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de 'escola ativa' (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

Em relação às teorias e práticas estéticas, a pedagogia escolanovista rompe com as "cópias de modelos" e parte para a criatividade e a livre-expressão. Como estética modernista, privilegia a inspiração e a sensibilidade, acentuando o respeito à individualidade do aluno.

O período autoritário do Estado Novo de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945, afastou os educadores mais inovadores e paralisou o desenvolvimento do ensino da arte nesse período. Nessa época, um exemplo de outras iniciativas relevantes refere-se à proposta de Adroaldo Ribeiro Costa com o projeto Hora da Criança, realizado na Bahia. A Hora da Criança foi criada como um programa de rádio em julho de 1943 e era levada ao ar de forma inovadora, com a participação das próprias crianças e com o som do maestro Agenor Gomes. Durante 35 anos, o programa Hora da Criança foi escutado por milhares de pessoas da capital e do interior do estado da Bahia. Paralelo ao sucesso do programa no rádio, Costa desenvolveu um projeto educacional infantil que se fortaleceu com teatro, dança, música e artes plásticas. No projeto Hora da Criança criado por Costa, as diversas linguagens artísticas eram trabalhadas numa perspectiva interdisciplinar, em projetos únicos, normalmente em peças de teatro.

Provavelmente, Adroaldo percebia que o saber construído com base no paradigma positivista que fragmentava o conhecimento comprometia a compreensão do todo e impedia a compreensão da interferência das nossas ações no cotidiano. Ter este entendimento possibilitava entender que apesar de manter as especificidades de cada linguagem artística era necessário um olhar interdisciplinar, uma ligação entre diferentes saberes e fazeres artísticos para uma apreensão do todo e sua importância no desenvolvimento integral do ser humano (CAZÉ, 2011, p. 1747).

Mesmo após o encerramento do programa de rádio, Costa continuou a se dedicar a este projeto, que hoje funciona com sede própria em Salvador, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A partir de 1947, após um período autoritário do governo Vargas no Brasil, surgiram alguns artistas que também tiveram como objetivo desenvolver a criatividade e a livre expressão no ensino da arte. Seguindo este princípio, Augusto Rodrigues criou em 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil, que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil. Era uma escola informal, com ênfase nas Artes Visuais, que surgiu influenciada por um viés neo-expressionista que dominou a Europa no pós-guerra e tinha como objetivo liberar a expressão da criança propondo que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. Segundo Barbosa (2003), em entrevista disponível em site, depois que iniciou seus cursos de formação de professores a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora por todo o país, chegando a existir 32 escolinhas de arte no Brasil. Essa iniciativa influenciou bastante os professores de arte de todo o país, com suas técnicas experimentais e ênfase na livre expressão. Porém estas técnicas não chegavam oficialmente ao ensino formal. Dessa maneira,

Usando principalmente argumentos psicológicos as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc. Naquele momento parecia um discurso de convencimento no vazio, uma vez que os programas editados pelas secretarias de educação e Ministério de Educação deveriam ser seguidos pelas escolas e tolham a autonomia do professor (BARBOSA, 2003, p. 7).

Algumas tentativas de revisão do currículo oficial ocorreram especialmente em 1948, porém somente em 1958 foi permitida, através de lei federal, a criação de classes experimentais. De acordo com Barbosa,

As experiências escolares surgidas nesta época visavam, sobretudo, investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral (BARBOSA, 2003, p. 7).

Entre as escolas citadas por Barbosa (2003) que desenvolveram projetos experimentais nesse período merece registro o Centro Educacional Carneiro Ribeiro/Escola Parque, em Salvador, criado por Anísio Teixeira, em 1950, pelo caráter inovador e por utilizar as quatro principais linguagens artísticas de forma articulada no seu projeto educacional.

Apesar de não existirem registros sobre a presença específica da dança nas experiências citadas, vale-se ressaltar o surgimento, em Salvador, por iniciativa do reitor Edgar Santos, do primeiro curso superior de Dança do país, em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA)<sup>15</sup>.

No que se refere ao ensino formal, com a reforma da LDB, em 1961, esta promove uma maior liberdade aos estados, municípios e as próprias escolas na escolha das disciplinas complementares, que poderia vir a favorecer o ensino da arte/dança na Educação Básica. Porém essa LDB teve a sua implementação obstruída pela ditadura que se instala no Brasil em 1964. Nessa época, muitos professores foram perseguidos e inúmeras escolas experimentais de arte foram fechadas, passando o ensino da arte a viver mais um período de estagnação causado por mais esta proposta de governo autoritária e ditatorial. Dessa forma, a arte nas escolas, entre as décadas de 60 e 70, passa a ser relacionada novamente apenas ao desenho geométrico e ao canto orfeônico. Nessa época, as iniciativas mais interessantes no ensino da Arte em quaisquer das suas linguagens foram desenvolvidas isoladamente por artistas comprometidos com a educação, principalmente em espaços não-formais.

No início da década de 70 um fato importante muda o cenário do ensino da arte no Brasil: a disciplina de Educação Artística tornou-se atividade obrigatória, a partir da formulação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que centrou o ensino da arte em técnicas e habilidades.

A partir desta lei, cuja abordagem da arte direciona-se para uma visão tecnicista, só as pessoas habilitadas pelos Cursos de Licenciatura Curta (e depois

---

<sup>15</sup> O curso de Dança da UFBA foi criado tendo como base os pressupostos da dança expressionista alemã, cujas propostas foram trazidas por Yanka Rudzka, primeira diretora da Escola de Dança, no momento da implantação do curso.

em Licenciatura Plena), poderiam ser contratadas ou prestar concurso para assumir a área de Educação Artística. Como enfatiza Frange,

Educação Artística é termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual implantaram-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte. Os cursos foram, com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer 'qualquer coisa', partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucata e/ou 'lixo-limpo' para grotescas reproduções copistas (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos) (FRANGE, 2008, p. 40).

Esses cursos, implantados pela necessidade de profissionais habilitados para trabalhar com a nova disciplina, visavam a polivalência e o ensino generalista em arte e colocavam no mercado de trabalho profissionais totalmente distanciados da Arte e da prática da educação. Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, passaram a ter de dominar conteúdos diversos das demais linguagens artísticas.

Foi nesse contexto que o ensino de arte entrou em cena oficialmente na educação brasileira, com o advento da Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus e do curso de Licenciatura em Educação Artística para o ensino superior, nos formatos de duração curta e plena. Moldado pelas mãos do regime de exceção e com uma visão demagógico-populista do processo educacional, implantou-se, por dispositivo de lei, a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, sob a égide da polivalência. O que já estava "capenga" no sistema escolar acentuou-se de maneira drástica no emergente ensino de arte. Com a obrigatoriedade – considerada uma "boa nova" em termos de oportunidade educativa para os alunos e de mercado de trabalho para esta nova categoria de professores –, na verdade, o que se assistiu foi o aparecimento de diversos problemas tornando inexequível a efetivação da arte no meio escolar (BARBOSA, 2003, p. 81).

Segundo o PCN (BRASIL, 2000), esta lei, apesar de definir a arte como atividade obrigatória e enfatizar a experiência de sensibilização, contraditoriamente fez com que a arte deixasse de ser valorizada na educação escolar como área de conhecimento.

Esta nova atividade, nomeada de Educação Artística, foi tratada de modo indefinido até na redação do Parecer nº 540/77, que explica a Lei. Nele é dito que a Educação Artística "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem



contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Essa perspectiva influenciou diretamente na abordagem do ensino da arte presente nas escolas, desconectada dos projetos escolares e atrelada a uma frágil formação de seus docentes.

Nessa prática da polivalência, a Educação Artística não dava ênfase a nenhuma das linguagens artísticas, sendo naturalmente superficial a abordagem de cada uma delas, já que o professor não tinha domínio sobre todas as linguagens. Nesta época o importante era a expressão do sentimento das crianças e jovens, evitando o contato com obras artísticas já existentes, com o objetivo de valorizar o espontaneísmo, o que, conseqüentemente, também apresenta uma visão dicotômica do fazer artístico. Além disso, as artes cênicas tinham pouco espaço nas escolas, já que a maioria dos professores tinha sua formação em Artes Plásticas, Desenho ou Música ou eram formados pelos cursos polivalentes. Levando-se em conta o período de repressão política em que esta lei foi criada, esta situação se mostrou bastante conveniente. Neste contexto, as atividades ligadas ao corpo, que potencialmente poderiam vir a estimular o pensamento crítico-reflexivo, continuariam à margem da educação pública em prol de atividades artísticas que privilegiavam a técnica e a imobilidade em detrimento da criatividade e movimento.

Dessa forma, nas décadas de 70 e início de 80, mais uma vez as Artes Plásticas (especialmente o Desenho Geométrico) e a Música (representada pelo canto orfeônico) foram eleitas como representantes da arte que se deveria ensinar na escola, pois mantinham o corpo sob controle. Percebe-se nesse contexto que a lei 5.692/71 serviu mais uma vez como agente regulador para o pensamento autônomo, crítico e reflexivo, que foi completamente erradicado das instituições educacionais devido ao regime ditatorial vigente no país.

Vivendo uma oscilação entre o tecnicismo e o espontaneísmo, a concepção de ensino da arte a partir da LDB 5.692/71 passa a dar ênfase apenas à realização de atividades artísticas, trazendo como resultado um completo esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar. Esta concepção de ensino da arte que não tem nenhuma preocupação com qualquer conteúdo e que se baseia exclusivamente numa visão técnica ou espontaneísta do “fazer artístico” contribuiu muito para colocar o ensino da arte num patamar inferior na educação básica onde se encontra, de alguma forma, até os dias atuais.

Visando encontrar soluções para a precária situação da arte na educação básica, na década de 80, paralelo ao processo de redemocratização do país, surgem no Brasil as associações de arte/educadores e os cursos de pós-graduação em arte (*lato sensu* e *stricto sensu*), restabelecendo as discussões e a busca de novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem da arte na educação.

Com a promulgação da Constituição, em 1988, e a ameaça da retirada da arte das três primeiras versões preliminares da LDB, a mobilização dos arte/educadores se torna mais intensa, iniciando uma luta política com o objetivo de garantir a manutenção do ensino da arte como disciplina curricular obrigatória. O discurso oficial alegava que era necessário recuperar a educação brasileira através dos conteúdos e que Arte não tinha conteúdo. Os arte/educadores discordavam dessa proposta e acreditavam na arte como conhecimento e possibilidade de desenvolvimento cultural dos estudantes. No final da década de 80 um momento importante nessa luta dos arte/educadores foi a criação da FAEB, Federação dos Arte-Educadores do Brasil, em 1987, que muito contribuiu para a organização desses profissionais na luta pela inclusão da arte na educação básica. Nessa época, vale ressaltar o papel de Ana Mae Barbosa, entre outros arte/educadores atuantes, que auxiliaram na organização destas mobilizações e conscientização política dos professores, o que pode ser considerado como uma grande contribuição ao ensino da Arte no Brasil.

Os anos seguintes presenciaram um momento político particularmente importante para o ensino da Arte, pois os Arte/Educadores buscaram aprofundar o pensamento teórico e explicitar os conteúdos dessa disciplina para evitar sua retirada do currículo. Vale ressaltar que durante todo este período até a década de 90 a dança não teve praticamente nenhuma visibilidade como linguagem artística na Educação Básica. Nas escolas de Ensino Regular, públicas ou particulares, quando se fazia presente, a dança era utilizada apenas como atividade motora, ligada ao calendário de festividades desenvolvido pela Unidade Escolar. Porém, apesar dessa fraca inserção no ensino formal, a dança continua sendo ampliada por meio de propostas tradicionais dos Conservatórios e Escolas de Bailado, pelas escolas particulares de Ballet Clássico distribuídas por todo o país e também por propostas mais inovadoras de alguns estúdios.

No início dos anos 1990 a articulação entre profissionais, a disseminação da produção científica e pedagógica e a criação de um cenário de luta política pelo

ensino da Arte continuou favorecendo uma atuação mais crítica por parte dos arte/educadores nas discussões de questões de natureza profissional e da sua prática pedagógica. Consequentemente, proporcionou, também, alguma modificação do ensino da Arte.

Nessa época, Ana Mae Barbosa, a partir de estudos feitos nos Estados Unidos, realizou uma adaptação da proposta americana do DBAE (Discipline-Based Arts Education) ao contexto brasileiro, com a Proposta Triangular, que se baseia na inter-relação entre a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização. Nas palavras da autora,

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte [...]. A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação [...] (BARBOSA, 1991, p. 10).

Essa concepção tem dominado a prática do ensino da arte de inúmeros professores desde esta época, em todas as linguagens artísticas.

Naturalmente, é necessário valorizar o avanço que foi, para o ensino da arte, a utilização da Proposta Triangular, propondo uma abordagem mais aprofundada, baseada na alfabetização estética, o que a desconecta da proposta anterior que visava apenas o espontaneísmo e a expressão dos sentimentos através da arte, sem ênfase em nenhum conteúdo específico. Porém percebe-se também, em muitos casos, que a abordagem dessa proposta ainda se restringe principalmente à releitura de obras de arte, já que a proposta vem de uma pesquisadora das Artes Visuais. Esta releitura, segundo Barbosa (2010), se restringe, em geral, a uma apresentação superficial da obra e de seus autores e a busca de que o estudante elabore a sua re-criação, tendo como base aquela mesma obra. Segundo a autora, esta prática de releitura, equivocadamente interpretada, funciona mais como uma restrição do que como amplitude ao ensino da arte. No trecho abaixo, a própria autora explicita o conceito de releitura e rejeita a releitura como cópia,

Mas, pode ser releitura, se o que estiver fazendo exija dos alunos que pensem sobre o que viram; que façam relações sobre outras coisas, obras ou não; e que tenham espaço para criar de ou sobre algo, como sempre fez. Criava-se da natureza, da mitologia ou da religião. O que propomos é que se crie de outras obras. Que se dê a oportunidade aos nossos alunos de conhecer arte, de ver arte, até para que possam, um dia, optar entre um programa ou outro de TV com mais critério. Porque arte não é apenas um objeto estético, arte serve para ensinar muitas coisas, e a mais óbvia é que

serve para ensinar a ver o mundo com mais cuidado e, também, a ver a nós mesmos (BARBOSA, 2010, p. 148-149).

Em uma análise crítica de sua proposta inicial Barbosa demonstra uma preocupação com a formação dos professores e a consequente incapacidade de muitos docentes de articular as questões da contextualização, presentes na Proposta Triangular. Para ela, a contextualização não se trata apenas de citar os autores e falar algo sobre sua vida e obra, mas sim de conhecer com profundidade a linguagem artística em que atua, conhecer seu modo de percepção e favorecer um diálogo com as diversas culturas, valorizando a diversidade. Corroborando com esta ideia, Martins argumenta que

Como professores de Arte, temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seu código – e também como foi e é a sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo (MARTINS, 2008, p. 52).

Nesse contexto, chega-se à metade da década de 90 com uma grande mobilização dos arte-educadores através, principalmente, da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), na busca de novas propostas para o ensino da Arte nas escolas, a partir de um entendimento de Arte como construção de conhecimento, que desencadeará na promulgação do texto da LDB 9.394/1996.

## 2.2 O ENSINO DA ARTE/DANÇA NO BRASIL APÓS A LDB 9.394/96

Em 1996, oito anos após o início da luta dos arte/educadores, a LDB 9.394/96 é promulgada e a Arte passa a ser considerada disciplina obrigatória na Educação Básica. De acordo com o seu texto original, no art. 26 § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A necessidade da ação política dos professores de arte fez com que as reflexões sobre o ensino da arte pudessem alcançar um patamar mais abrangente, utilizando argumentos referentes aos aspectos cognitivos da arte. Dessa forma, uma outra concepção para o ensino da arte com características pós-modernistas começa, então, a ser delineada a partir da virada do século, quando a arte é vista como conhecimento e deve proporcionar interdisciplinaridade, interculturalidade e diversidade, a partir da correlação entre fazer, ler e compreender arte (BARBOSA, 1998).

Ao contrário da tendência pré-modernista do ensino da arte, que dá ênfase ao Tecnicismo e valoriza a arte principalmente como produto, e da tendência modernista, que favorece a expressão e supervaloriza o processo em detrimento do produto, a tendência pós-modernista (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 15) apresenta a arte como conhecimento e valoriza tanto os processos quanto os produtos que surgem no contato com a arte. Sabe-se que as tendências anteriores não são substituídas de um momento para o outro, ao contrário, convivem com as novas ideias que surgem por um bom período de tempo. Nesse cenário, o que se percebe nessa tendência pós-modernista é a existência de um movimento que traz a arte numa abordagem associada ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Barbosa (2010, p. 17), “Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas”.

Além dessa concepção, um outro olhar sobre a arte surge a partir do trabalho de *artist-researcher-teacher* (artista-pesquisador-professor), que tenta integrar *theoria, práxis e poesis*, ou teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção. Segundo Rita Irwin,

No passado, o pensamento dicotômico separava as categorias de pensamento e frequentemente posicionava uma forma acima da outra, levando a considerações hierarquizadas. Nas últimas duas décadas (1984-2004), relações dialéticas entre essas categorias de pensamento se tornaram mais proeminentes. [...] A partir dessa perspectiva teoria e prática não eram vistas como dicotômicas, mas sim como dialéticas, e, se fosse preciso constituir preferência entre as duas, seria pela prática, e não para a teoria. Embora uma postura dialética auxilie muitos empreendimentos educativos, a categoria dual ainda é favorecida, e, em educação, isso significa favorecer teoria/prática. Se resistirmos a este favoritismo e nos mobilizarmos no sentido de abraçar *teoria, práxis e poesis* ou, em outras palavras, pesquisa, ensino e criação de arte, estaremos nos movendo em categorias mais complexas de intertextualidade e intratextualidade. Uma instância dialética não funciona mais, a menos que forcemos a natureza da

intenção incorporada nessa instância dialética para obtermos uma visão multifacetada que encoraja a existência da “terceiridade”, um espaço “no meio”, entre e dentre as categorias (IRWIN, 2008, p. 89).

Irwin considera o termo Mestiçagem como este espaço do “entre”, geralmente reconhecido em relacionamentos hifenizados e que se configuram ações de interdisciplinaridade. Ela afirma ainda que Mestiçagem

[...] é uma metáfora para artistas-pesquisadores-professores que transpõem esses papéis às suas vidas profissionais e pessoais. É também uma metáfora para os processos e produtos criados e utilizados em sua atividade. [...] É por isso que o acrônimo *a/r/t* (*artist-researcher-teacher*) é tão apreciado. [...] Os processos e produtos são experiências estéticas nelas mesmas, pois integram as três (ou possivelmente mais) formas de pensamento (IRWIN, 2008, p. 92).

Esta concepção surge como uma tendência mais passível de estabelecer relações com a contemporaneidade, pois, além de ser mais preocupada com os papéis desempenhados pelos docentes, também valoriza as questões da interculturalidade nesse momento em que as fronteiras entre os saberes e as culturas se diluem em busca de um pensamento mais articulado e menos hierárquico.

Apesar da existência dessas ideias mais contemporâneas para o ensino da arte, o que se vê, no entanto, ao contrário do que se poderia esperar, é que pouca coisa mudou efetivamente após a LDB de 1996 e, apesar de a arte ter se mantido nos currículos das escolas, não apresentou, da década de 90 até os dias, atuais um desenvolvimento significativo.

Durante os anos seguintes à aprovação da lei a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais buscou dar uma orientação às Secretarias de Educação e aos professores sobre as proposições da LDB. Este documento foi compartilhado com os professores a partir de 1998 (Ensino Fundamental) e o volume específico do Ensino Médio – PCNEM foi lançado em 2000, com reedição em 2002. Segundo reflexão de Baumer,

Os PCN foram elaborados nessa década e o volume Arte, além de orientar o trabalho com essa disciplina na escola regular, demonstrou a intenção de favorecer os professores, despertando neles o desejo de mudança, a iniciativa inovadora e a possibilidade de reformular o ensino da arte. O documento mostra que existe uma pluralidade de ações individuais dos professores, que se mantêm isolados e com poucas oportunidades de trocar experiências, o que reforça o pouco e desvalorizado espaço da arte na

escola e a prática pouco sistematizada das aulas de arte em geral. Por outro lado, essa pluralidade de ações atesta a capacidade que o professor de arte tem de ser um pesquisador com autonomia para criar e propor ideias para o ensino da arte (BAUMER, 2009, p. 50-51).

Percebe-se, porém, que apesar de se constituírem como um avanço significativo, trazendo diretrizes para cada uma das disciplinas do currículo, os PCN (BRASIL, 2000) não conseguiram garantir a implementação da LDB no que se refere ao ensino da Arte. Paralelo a sua elaboração, praticamente em nenhuma esfera dos governos (federal, estaduais e municipais) se investiu na formação continuada dos professores de arte que favoreça as mudanças previstas, e nem se deu prioridade, em seus concursos e quadros funcionais, a professores especialistas de cada uma das linguagens artísticas, que possam atuar em cada unidade escolar.

Outra questão a registrar é que apesar de a LDB garantir a presença da arte nas escolas, infelizmente deixou a cargo das escolas a escolha da(s) linguagem(ns) artística(s) a ser(em) trabalhada(s).

O fato de as escolas optarem por apenas uma linguagem artística acaba restringindo a presença da dança e do teatro, levando-se em conta que os especialistas dessas linguagens estão em menor número nas redes públicas, além de que, para a maioria das escolas, ainda parece ser mais vantagem a escolha de linguagens artísticas que possam ser trabalhadas na própria sala de aula convencional, sem causar muitos transtornos e movimento à sua rotina. Como reflete Marques,

Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação (MARQUES, 2003, p. 18).

Além dos processos de criação citados acima, as abordagens contemporâneas de processos de aprendizagem em dança também não se encaixam nesses modelos tradicionais de educação. Propostas que utilizem a Educação Somática, por exemplo, e outras tantas abordagens inovadoras que estão sendo amplamente utilizadas por coreógrafos e dançarinos contemporâneos, que favorecem o autoconhecimento e a possibilidade de alteração de movimentos habituais através da consciência e, em uma concepção educacional mais abrangente, poderiam ser utilizadas de forma efetiva nos espaços escolares. Esta

resistência a atividades que utilizem a mobilidade corporal termina se configurando como um motivo adicional da visível exclusão da dança dos espaços escolares.

Utilizando como referência o sociólogo Boaventura de Souza Santos, em sua proposta de Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências, citada anteriormente, pode-se observar que existem questões postas no mundo que existem, de fato, mas que, a partir de um conjunto de interesses diversos, tanto dos governos quanto das classes dominantes ou do mercado globalizado, ou seja, interesses da realidade hegemônica, são consideradas como invisíveis, a sua existência não é reconhecida pelo sistema vigente. Sobre a Sociologia das Ausências, de acordo com Santos,

Como se pode demonstrar que realmente há muitas outras realidades fora dessa realidade? Proponho, para combater a razão metonímica<sup>16</sup>, utilizar uma Sociologia das Ausências. O que isso quer dizer? Que muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não-existente, e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe. Assim, de imediato compartimos essa racionalidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente (SANTOS, 2007, p. 28).

As cinco formas de construir ausências Santos denomina de monoculturas, haja vista: monocultura do saber e rigor científico, monocultura do tempo linear, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura da escala dominante e monocultura do produtivismo capitalista. Dentre elas, discutiremos a monocultura do rigor e saber científico, para a qual, o autor utiliza como contraposição a *ecologia dos saberes*. Segundo este autor,

A primeira é a *monocultura do saber e do rigor*: a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade: a da ciência ocidental (SANTOS, 2007, p. 29).

---

<sup>16</sup> A razão metonímica, de acordo com Boaventura de Souza Santos, é a ideia de totalidade, que é muito reducionista porque contrai o presente, ao deixar de fora muita realidade que não é considerada relevante e que se desperdiça (SANTOS, 2007).



Santos parte da perspectiva de que as monoculturas, criadas a partir da imposição da “verdade única” hegemônica perante os outros saberes, contrai o presente, por deixar de fora muitos conhecimentos.

A sua ideia de contraposição a essa situação, da monocultura do rigor e do saber científico, através da ecologia dos saberes, propõe um diálogo entre o saber científico e hegemônico com os saberes advindos das demais culturas existentes e não visíveis, favorecendo que estas culturas, cujo poder hegemônico torna invisíveis, possam ser vistas, valorizadas e validadas.

Se queremos inverter essa situação – por meio da Sociologia das Ausências –, temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não-críveis, estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes (SANTOS, 2007, p. 32).

Santos parte da perspectiva de que as monoculturas, criadas a partir da imposição da “verdade única” hegemônica perante os outros saberes, contrai o presente, por deixar de fora muitos conhecimentos.

A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência. Não se trata de um futuro abstrato, é um futuro do qual temos pistas e sinais; temos gente envolvida, dedicando sua vida – muitas vezes morrendo – a essas iniciativas. A Sociologia das Emergências é a que nos permite abandonar essa ideia de um futuro sem limites e substituí-la pela de um futuro concreto, baseado nessas emergências: por aí vamos construindo o futuro. O que estou propondo é um duplo procedimento: ampliar o presente e contrair o futuro, por meio de procedimentos e ferramentas que estamos discutindo (SANTOS, 2007, p. 38).

Como citado no capítulo 1, através do olhar de Santos (2007) na Sociologia das Ausências, pode-se estabelecer uma relação entre a monocultura do saber e rigor científico e a invisibilidade e hierarquização que acontece no sistema educacional brasileiro em relação à arte/dança.

Em relação à esta presença/ausente da dança nas escolas, percebe-se um despreparo, uma falta de esclarecimento das secretarias de educação e dos gestores das escolas no sentido de saberem o que esperar dos professores de dança e sua atuação na escola. Em geral o que acontece é que a dança ainda não é acolhida verdadeiramente como uma área de conhecimento. Em muitas escolas

ainda existe a cobrança por parte dos gestores de envolvimento do professor com as atividades comemorativas da escola ou os professores de dança são compreendidos como polivalentes e capazes de atuar em outras áreas artísticas, ou ainda pior, cobrir demandas de professores de outras áreas, como religião, informática ou filosofia, entre outras.

As questões relacionadas à formação do professor de arte também se mostram distante de uma solução. Se por um lado a LDB 9.394/96, através do artigo 62, garante que, para ser professor da Educação básica o profissional tem de ter licenciatura plena, por outro lado as escolas continuam a ceder turmas de arte para professores que precisam regularizar a sua carga horária. Como apropriadamente reflete Matos,

No que se refere ao perfil do professor de Artes há ainda uma crença de que o pedagogo ou outro professor que precise complementar a carga horária, pode ministrar as aulas de Artes, ou ainda, espera-se do professor de Artes um perfil polivalente, com atuação em mais de uma linguagem artística, aspecto esse que foi arduamente combatido pelos arte-educadores durante muitos anos no Brasil (MATOS, 2011, p. 43).

Possivelmente, nesses casos, existe uma certa omissão ou convivência das Secretarias Estaduais de Educação, já que, na inserção desse professor na programação da escola em determinada disciplina, certamente aparece o número do seu cadastro funcional e, conseqüentemente, a sua formação específica. Assim sendo, se existe interesse dos gestores das escolas, das secretarias de educação e dos professores que necessitando solução da vida funcional optam por lecionar disciplinas alheias à sua formação, só resta aos professores de arte, a partir de uma maior presença nas escolas e consciência dos seus direitos, reivindicarem a prioridade da sua presença, como especialista na disciplina e nas matrizes curriculares, denunciando esta prática de aproveitamento de profissionais de outras áreas, que desvirtua o ensino da arte e submete os estudantes a processos possivelmente ultrapassados, voltados para concepções tecnicistas ou sem fundamentação da arte, completamente desvinculados do universo artístico e estético.

O estudo realizado por Matos (2011), analisando o perfil de formação dos docentes de Artes nas escolas de Ensino Fundamental (séries finais) e a mínima representatividade de docentes em Dança, comprova a excessiva quantidade de

docentes de outras áreas lecionando Arte, assim como a mínima representatividade de docentes em Dança nas escolas. Mesmo que este estudo tenha sido feito em relação apenas aos docentes do Ensino Fundamental (séries finais), traz um recorte dessa realidade que, certamente, pode ser ampliado. Segundo a autora,

[...] os dados revelam que dos 736.502 professores que lecionam nessas séries, 73,4% (540.496) possuem licenciatura e 26,6% não possuem Ensino Superior. Ao analisarmos o perfil dos professores licenciados, apenas 3,5% possuem formação na área de Artes, sendo que deste percentual 94,2% possuem licenciaturas em Belas Artes, Artes Plásticas ou Educação Artística e os 5,8% demais não possuem licenciatura. Os professores licenciados em Dança, que atuam nas séries finais do ensino fundamental, provavelmente devem ter sido incluídos na categoria definida como “demais cursos”, que corresponde a 8,4% do total de professores.

Esses dados se confrontam com a realidade de que existe um quantitativo de 90.540 professores que “ensinam arte” nas séries finais do Ensino Fundamental. Quando se analisa a formação desses 90.540 professores que “ensinam arte”, 50,2% possuem formação em outras áreas, 24,1% são formados em Pedagogia e apenas 25,7% têm a formação específica (MATOS, 2011, p. 49-50).

Através da reflexão de Matos, confirma-se a pequena quantidade de professores especialistas em Dança existentes nas redes públicas do país. Apesar do inegável aumento na oferta dos cursos de graduação em dança nas últimas décadas, esta ampliação ainda não foi suficiente para suprir a demanda existente nas escolas da rede pública. Ainda segundo Matos,

Retomando a questão da formação do professor de dança é importante registrar que apesar de ter ocorrido um grande avanço na expansão da oferta de cursos de Dança no Ensino Superior, principalmente a partir do final dos anos 90, percebe-se que o número de cursos ofertados ainda é insuficiente dada a imensidão geográfica do Brasil e as especificidades de cada estado. Pelo cadastro atual de cursos do INEP (2009) é significativa a ampliação da oferta de cursos superiores de dança, chegando a abarcar 24 Instituições, com um total de 33 cursos (19 licenciaturas, 11 bacharelados e 03 cursos tecnológicos). Do total de 24 Instituições de Ensino Superior, 09 são universidades federais, 04 estaduais e 11 são faculdades e universidades particulares, o que demonstra que atualmente os cursos de dança estão divididos entre o investimento da iniciativa privada e a instância governamental, e que o problema da expansão na oferta de cursos, principalmente das Licenciaturas, precisa ser urgentemente assumida como um papel dos governos Federal e Estaduais (MATOS, 2011, p. 52).

Porém este aumento de cursos de graduação em dança, a médio prazo, poderá contribuir para a ampliação da entrada desses profissionais na escola, desde que as políticas educacionais deflagrem ações nesse sentido. O que se vê até então são as poucas vagas oferecidas para Arte nos concursos públicos para docentes e,

ainda, a quase inexistente opção de vagas específicas para dança nestes concursos públicos.

Retornando à questão da presença da arte nas escolas, observando o texto do Projeto de Lei nº 2.732 / 2008<sup>17</sup>, que alterou a LDB 9.394/1996 e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica, vemos que ela define, no artigo 1º, §6º, que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo”, e, no Art. 2º, que “Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigo 1º ”.

Com esta lei que define a obrigatoriedade da Música constata-se mais um equívoco em relação ao ensino da arte no Brasil. No projeto, com a justificativa de que inúmeras pessoas que trabalham com Música não são necessariamente licenciadas, foi vetado o parágrafo único que tratava da formação específica dos profissionais que trabalhariam com esta disciplina, sendo ele: “*o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área*”. Esta situação, que a princípio não foi muito comentada nem valorizada pelos profissionais de Música na ânsia da comemoração pela inclusão dessa linguagem artística de forma independente no currículo, pode ter aberto um perigoso precedente em relação ao ensino da arte. Como a lei não deixa claros os critérios para a escolha do profissional que vai trabalhar com a Música nas escolas, isso favorece a interpretação de que não precisa ser licenciado para atuar com esta linguagem artística, o que se configura como um retrocesso, haja vista a obrigatoriedade da licenciatura para atuação na Educação Básica, presente na própria LDB, e toda a luta dos arte/educadores desde a década de 80 para que fosse incluída na LDB 9.394/1996 a necessidade de formação específica para lecionar cada uma das linguagens artísticas:

---

<sup>17</sup> Em 2004, o governo federal sediou uma videoconferência entre dez estados que reuniu artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura em debates para a convergência de ideias na construção de uma grande política nacional voltada para a música brasileira, resultando na criação do Fórum de Mobilização Musical, onde o item “inclusão da música no currículo escolar” ocupou o primeiro lugar em prioridade de mobilização. Desta ação resultou, alguns anos mais tarde, o projeto de Lei 2.732-2008, que contou com a adesão desse fórum e de outros segmentos da sociedade e propunha a alteração do parágrafo 26 da Lei 9.394/96, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluindo a música no currículo da Educação Básica. Em 19 de agosto de 2008 o projeto passou a vigorar como lei (Lei 11.769/2008). Fonte: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf) >

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o que aparentemente poderia ser considerado um avanço para os profissionais de Música, garantindo um mercado de trabalho específico para seus professores, pode vir a causar uma exclusão profissional ainda maior, já que as escolas estarão livres para mobilizar professores de outras linguagens artísticas e até de disciplinas de outras áreas de conhecimento para lecionar Música, para cumprir a sua obrigatoriedade na carga horária dos estudantes de todas as etapas da Educação Básica. Isso possivelmente vai acontecer de diversas maneiras, até porque, como já citado, já existe a prática nas escolas de utilização das aulas de arte para “resolver” a vida funcional de professores de qualquer área com problemas de carga horária. De qualquer forma, nesses casos, seja em arte, em geral, ou especificamente em música, os mais prejudicados sempre serão os estudantes, que entram em contato com informações e conhecimentos possivelmente ultrapassados, através de pessoas que não são necessariamente da área de arte ou música. Em geral estas pessoas colocam ênfase em produtos finais de formato tradicional ao invés de possibilitar situações que proporcionem experiência artística, estética e reflexão crítica a partir da linguagem artística vivenciada. Além de tudo isso, existe também a possibilidade de que a Música, seja por escassez de profissionais ou por falta de espaço nas matrizes curriculares, possa vir a ser tratada apenas como uma atividade, implementada através de projetos, o que pode se configurar como mais um retrocesso, depois que a LDB 9.394/1996 manteve no seu texto a disciplina arte como disciplina obrigatória na Educação Básica. Essas são questões que precisam ser revisitadas a partir do encaminhamento efetivo da implementação da Música nas escolas nos próximos anos.

Mesmo envolvido nestas questões, o ensino da Arte, em geral, e da Dança, em particular, configura-se como possibilidade de estabelecer diálogos entre diferentes modos de produção e de percepção das culturas, como experiência de sensibilidade estética e ação cognitiva do corpo (no caso da Dança) que não acontece em outras disciplinas do currículo. É nítido que alguns

conteúdos/disciplinas são valorizados em detrimento de outros, como ressalta o próprio Boaventura de Souza Santos (2006) ao falar da monocultura do saber científico, quando os conteúdos são percebidos apenas do ponto de vista da ciência, da racionalidade, da lógica e da objetividade. A valorização extrema da lógica “racional” no sistema educacional brasileiro define um paradigma que necessita ser ultrapassado, que exclui, ao invés de incluir, as diversas culturas e saberes da humanidade e que se configura na contramão do pensamento complexo, que permeia as reflexões na contemporaneidade. Dessa forma, na conclusão dessa reflexão, me aproprio do pensamento de Morin,

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2010, p. 89).

A percepção do pensamento complexo discutida por Morin (2000) propõe que elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo e que há um tecido interdependente entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si. Por isso, a complexidade é a conexão entre a unidade e a multiplicidade [...] Dessa forma, segundo o autor, a educação deve promover a “inteligência geral” apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Essa proposta de unidade na multiplicidade atende de maneira inovadora/transformadora à forma com que as disciplinas do currículo do Ensino Médio deveriam ser pensadas e tratadas na contemporaneidade. Pensar a dança nesse contexto é buscar a não hierarquização dos saberes e as múltiplas relações que podem ser estabelecidas através das experiências estéticas que podem ser deflagradas a partir dela, especialmente se articulada/integrada de alguma forma às demais disciplinas do currículo.

A partir dessa reflexão, buscando sinais e pistas dessa articulação e o modo como a Dança é visível ou não nas escolas, é que apresentaremos a seguir a realidade de três escolas de Ensino Médio de Salvador que possuem dança, seja na matriz curricular ou em atividades de turno oposto.

### **3 A DANÇA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE SALVADOR**

Esta pesquisa se desenvolveu em um período extremamente tumultuado da educação pública do estado da Bahia. No momento de contato inicial com as escolas escolhidas como objeto desse estudo e subsequente coleta de dados foi deflagrada uma greve dos professores, decretada em abril e só encerrada em agosto de 2012 (115 dias). Além do desgaste da categoria, causado pelos três meses de um abrupto corte de salários, falta de diálogo e o não cumprimento das suas reivindicações pelo governo estadual, no retorno às aulas os professores tiveram de administrar um ano letivo atípico e, naturalmente, já bastante comprometido, em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O calendário de reposição se prolongou, na busca do cumprimento dos 200 dias letivos obrigatórios e os alunos e professores passaram o período das festas de final de ano e os meses de janeiro e fevereiro em aulas nas escolas.

Esta paralisação das atividades nas escolas não apenas interrompeu o contato inicial e a coleta de dados da pesquisa de campo, mas comprometeu também, de forma bastante significativa, todo o processo subsequente. Na volta às aulas as escolas de Ensino Médio perderam uma quantidade significativa de alunos que migraram para escolas particulares na busca de evitar as aulas nas férias; as turmas de Dança que trabalhavam em turno oposto tiveram de ser refeitas, devido à pequena quantidade de alunos que retornaram às aulas; os estudantes se mostraram desmotivados, especialmente no período que normalmente corresponde às férias escolares, e, por fim, o cotidiano das escolas se voltou completamente ao calendário de reposição de aulas, avaliações e notas, buscando a minimização dos prejuízos causados pela extensa greve, tendo as atividades artísticas, em geral, perdido ainda mais espaço nesse processo. Essas questões foram relatadas pelos professores de todas as escolas pesquisadas e observadas por nós durante o percurso.

Paralelo à questão da greve, outra dificuldade encontrada foi a coleta de dados junto à SEC-BA em relação às informações básicas sobre o quantitativo de escolas que oferecem dança aos estudantes (na matriz curricular ou turno oposto), e também sobre a localização dos professores de dança da rede pública estadual de Salvador. A justificativa da SEC-BA para a não disponibilização dessas informações,

além de um desconhecimento acerca da lei sobre a transparência no acesso à informação<sup>18</sup>, é que não existem filtros no sistema da instituição suficientes para a localização dessas informações específicas, como também ficou claro um grande desinteresse de funcionários públicos em colaborar para esta ou qualquer outra pesquisa.

Depois de muita insistência na busca dessas informações foi disponibilizada pela SEC-BA uma lista, supostamente de todos os professores de Arte da rede pública estadual de Salvador. Nos dados fornecidos pela SEC consta um total de 414 professores de Artes Visuais atuantes na rede pública estadual de Salvador. Vale ressaltar que por meio desses dados apresentados não constam informações sobre os professores de Dança, Teatro e Música. Ao indagar ao informante da SEC sobre a ausência desses dados foi apresentada a justificativa de que o setor de programação de carga horária da Secretaria de Educação não registra os professores de Artes por meio da especificidade de suas linguagens de atuação e que os professores de Dança, Teatro e Música são vinculados à disciplina ARTES e, por esse motivo, a programação não tem acesso às informações de quem são esses professores, onde estão lotados e se ainda continuam lecionando dança nas suas escolas. Por outro lado, torna-se estranha a falta dos dados desses professores, visto que os únicos que aparecem pela especificidade de sua formação são os docentes de Artes Visuais. Este fato dá uma ideia de quanto o ensino das Artes, para a SEC-BA, é reconhecido apenas como Artes Visuais e de como são negligenciadas as outras linguagens artísticas, apesar de incluídas e garantidas pela legislação vigente (LDB 9.394-96), o que se torna mais um agravante para a invisibilidade da Dança e dessas outras linguagens no âmbito da rede estadual de ensino.

A constatação dessa realidade vai ao encontro do posicionamento de Morandi, ao afirmar que

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino, e o próprio termo arte vincula-se frequentemente ao universo da pintura, da escultura, etc. (STRAZZACAPPA, MORANDI, 2006, p. 78).

---

<sup>18</sup> Lei 12.572/ 2011, que abrange as instâncias federal, estadual e municipal e prevê em seu artigo 3º procedimentos que “destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública”.



A pesquisa de Matos (2011), mesmo trazendo o recorte das séries finais do Ensino Fundamental, aponta alguns resultados sobre o quantitativo de professores que têm formação em Dança, nas séries finais do Ensino Fundamental, que podem ser ampliados e servir como referência para toda a Educação Básica brasileira, inclusive para o Ensino Médio de Salvador, objeto desse estudo:

Refinando ainda mais essa pesquisa, quando se analisa a formação específica dos 25,7% dos professores que possuem formação em Artes, esses dados tornam-se ainda mais preocupantes para os profissionais da dança: a dança se dissipa entre o pequeno contingente de 2,4% de formação na área enquanto os demais 23,3% correspondem à formação no mesmo curso (Artes Plásticas/Belas Artes/Educação Artística). Apesar da legislação apontar a possibilidade das 4 linguagens artísticas atuarem na escola, ainda há uma predominância majoritária de profissionais de Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística e a dança como área de conhecimento nem sequer aparece nos dados estatísticos (MATOS, 2011, p. 51).

Estes dados, se colocados em perspectiva para a rede pública estadual de Salvador, demonstram, no mínimo, um descompasso entre o contingente de licenciados em Dança oriundos da Universidade Federal da Bahia – UFBA (primeira Escola de Dança de nível superior do Brasil) e a pequena quantidade desses profissionais presentes na rede estadual.

No desenvolvimento deste estudo a identificação das escolas de Ensino Médio que possuem aulas de dança só foi possível após a obtenção com a SEC-BA de uma lista de contatos de todas as escolas de Ensino Médio de Salvador, cuja averiguação da existência ou não de aulas de Dança foi feita por meio de contato telefônico. Nesse processo, buscamos encontrar escolas que atendessem aos seguintes critérios, definidos para pesquisa de campo: 1) Identificar escolas estaduais com curso de Ensino Médio que ofereçam aulas de Dança na Matriz Curricular ou em turno oposto; 2) Priorizar a seleção de escolas cujas atividades de Dança sejam ofertadas por licenciados em Dança.

Das 129 escolas estaduais que oferecem Ensino Médio em Salvador que constavam da listagem da SEC-BA, foi possível identificar a existência de 5 professores de Dança em atividade, atuando em quatro escolas (incluindo a em que atuo). Ao mesmo tempo, no contato direto com a direção ou secretaria das escolas, pode-se perceber que na realidade da rede estadual de Salvador a grande maioria das escolas, por abrangerem tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio,

disponibilizam a dança, quando esta existe, através do Programa Mais Educação<sup>19</sup>. Este Programa atua com contratação temporária de Oficineiros ou Monitores, através do regime PST – Prestação de Serviços Temporários ou REDA – Regime Especial de Direito Administrativo. Vale ressaltar que da forma como vem sendo implantado esse projeto, com poucos cuidados pedagógicos e com muitos oficineiros sem nenhum conhecimento sobre as áreas em que atuam, esse programa só está servindo para contabilizar a ampliação de uma carga horária, mesmo que seja duvidosa a qualidade da ação pedagógica, mas viabiliza ao Governo federal o aumento dos seus dados quantitativos quanto ao tempo de permanência de alunos na Escola.

Diante da escassez de escolas públicas de ensino Médio de Salvador que oferecem dança, selecionamos três unidades possíveis de serem incluídas neste estudo: o Colégio Landolfo Alves, que está situado no mesmo prédio de Centros Interdisciplinares, que oferecem Dança também em turno oposto para os alunos das escolas da rede estadual, além de alunos egressos e pessoas da comunidade, como complemento da escolarização básica e que tem um professor de dança. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, que funciona com a Dança em turno oposto de aulas, também como complemento da escolarização básica e que tem dois professores de dança da SEC e onze professores de programas de contratação temporária. E o Colégio Estadual da Bahia – Colégio Central, que oferece dança incluída na disciplina Artes, na Matriz Curricular, e tem um professor de dança.

A quarta unidade identificada refere-se ao Colégio Estadual Thales de Azevedo, no qual atuo como docente de Dança e de Arte<sup>20</sup> e, por esse motivo,

---

<sup>19</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados. Fonte: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>.

Acesso em: 14 jul. 2012.

<sup>20</sup> A Arte no Colégio Estadual Thales de Azevedo funciona inserida na matriz curricular, direciona-se na primeira série para a sensibilização estética dos estudantes em relação às principais linguagens

optamos metodologicamente de não ser esta escola uma unidade específica de análise, mas um ponto de conexão com as demais escolas por meio de relatos da presença da dança nessa escola e de minha prática pedagógica. Vale ressaltar que nessa Instituição a Dança é oferecida no Ensino Médio como Oficina, fora da Matriz Curricular, em turno oposto de aulas (assim como Oficinas de Desenho, Artes Visuais e Teatro).

Diante desse cenário, passaremos a apresentar as especificidades da inserção da Dança em cada um desses contextos.

### 3.1 COLÉGIO LANDULFO ALVES/CENTROS INTERDISCIPLINARES – CENINT<sup>21</sup>

O Colégio Landulfo Alves situa-se em três andares (4º, 5º e 6º) de um prédio que abriga um Complexo Educacional onde, no último andar (7º), funcionam os Centros Interdisciplinares – CENINT, em regime de oficinas e que atuam como complementação da educação básica. Em 2002, época da sua inauguração, funcionavam neste prédio os departamentos de Ensino Médio Regular e de Ensino Médio para Jovens e Adultos – EJA (que foram logo em seguida transformados respectivamente em dois colégios independentes), e os Centros Interdisciplinares acima citados. Como a dança que é oferecida para os estudantes do Colégio Landulfo Alves acontece nos Centros Interdisciplinares, foi necessário incluir nas entrevistas os gestores, professores e estudantes de dança desses Centros (os CENINT), para entender melhor a sua estrutura de funcionamento em relação à Dança, objeto desse estudo.

No Colégio Landulfo Alves/Centros Interdisciplinares foram entrevistados dois gestores e uma professora de Dança, citada como Professora 1, além do grupo de estudantes da Oficina de dança dessa professora.

Os Centros Interdisciplinares – CENINT compõem-se de 4 núcleos/centros, que neste estudo serão citados apenas pela sua principal área de atuação: Idiomas, Arte, Tecnologia e estudos interdisciplinares. Todos estes projetos foram criados e

---

artísticas (Dança, Teatro, Música e Teatro) e, a partir da segunda série, pelo estudo da História da Arte, focado apenas nas Artes Visuais.

<sup>21</sup> Os Centros Interdisciplinares (CENINT) aparecem na documentação de implantação e também no discurso dos gestores e professora sempre no plural, por abrigarem vários núcleos/centros.

implementados em 2002, inseridos em um projeto especial da Superintendência da Educação Básica (SUDEB). Segundo a Gestora 1, este projeto foi criado com a intenção de ser um Centro de Referência em Educação para o Ensino Médio na Bahia. De acordo com o texto do *site* da Instituição,

Embasados no espírito da nova LDB 9.394/96, os Centros Interdisciplinares surgiram como apoio ao desenvolvimento do currículo, à operacionalização, execução e melhor desempenho dos projetos pedagógicos e planos de trabalho dos Colégios [...], visando a promoção do desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos a partir de uma perspectiva interdisciplinar de integração das diversas áreas do conhecimento proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (CENTROS INTERDISCIPLINARES, 2012).

Ainda sobre a criação dos Centros, de acordo com a Gestora 1 (2012),

[...] eram para atender os alunos desses dois colégios e do Centro de Educação Profissional, que só foi inaugurado em 2008. [...] seriam Centros de Arte, Cultura, Idiomas e Tecnologia para dar suporte aos Projetos Pedagógicos dos colégios de Ensino Médio regular e de Jovens e Adultos, com oficinas e atividades interdisciplinares para a educação complementar desses alunos. Mais tarde ele abriu também para os alunos egressos. Hoje, ele atende uma quantidade maior de alunos egressos que voltam buscando oportunidade de continuar sua formação (GESTORA 1, 2012).

Esse viés de atuação pode também ser verificado no *site* do Centro, em relação à sua concepção:

[...] pressupõe colaboração, complementaridade, interdisciplinaridade e integração das diversas áreas do conhecimento, através dos diferentes Centros de Arte, Cultura, Ciência e Tecnologia, bem como parcerias com as demais unidades inseridas no Complexo Educacional, [...] além de outras unidades da rede pública de ensino, órgãos e organizações de apoio a adolescentes jovens e adultos do ensino médio de escolas públicas estaduais, considerando a importância de se promover espaços de conhecimento, construção e reconstrução de significados mediante o estabelecimento de múltiplas relações e experiências (CENTROS INTERDISCIPLINARES, 2012).

Segundo a mesma Gestora 1, estes Centros, através das diversas oficinas e cursos livres, se propõem a “envolver áreas diversificadas do conhecimento e enfatizar aspectos políticos, filosóficos, históricos e socioculturais, sejam eles da tradição popular, das linguagens, das artes ou tecnológicos” (GESTORA 1, 2012).

Em relação à infraestrutura, os Centros possuem 14 salas de atividades: sendo 7 na ala B (1 de Teatro, 2 de Dança, 1 de Música, 2 de Artes Visuais com

espaço para exposições e 1 de Moda e Figurino); 7 na ala A (destinadas para aulas de Idiomas e Cultura Estrangeira, Cultura e Turismo com língua Estrangeira, Telemarketing, Redação e Educação Matemática), ainda compartilhando com o Colégio Landulfo Alves e o Colégio Hamilton de Jesus Lopes (outro colégio do prédio que trabalha com EJA), o acesso aos laboratórios do 2º e 5º andares para aulas de Informática e de Design Gráfico.

Segundo informações contidas no *site* dos Centros Interdisciplinares, quanto às atividades, eles oferecem, especialmente nos turnos diurnos, numa “abordagem interdisciplinar”, oficinas e cursos livres em diversas áreas<sup>22</sup>.

Apesar de estas oficinas estarem listadas no *site* da instituição, não foi possível confirmar a existência de todas nas visitas da pesquisa de campo. Segundo a Gestora 1 e Professora 1, com a greve dos professores a frequência dos alunos, que já era baixa, ficou ainda menor e o ano letivo para os cursos livres ficou ainda mais prejudicado do que para o Ensino Regular, pelo fato de as atividades serem opcionais.

Além disso, apesar de algumas oficinas realmente estarem funcionando, na observação de campo, a quantidade dos estudantes envolvidos em cada uma delas foi muito pequena, tendo em algumas oficinas apenas um a três alunos.

Nas aulas das Oficinas de Dança do ano de 2012, especialmente após o retorno da greve, a frequência variou entre quatro e oito alunos em cada turma. Um dos aspectos salientados pela Professora 1 (e confirmado em entrevista pela Gestora 1) como motivo da baixa frequência de alunos em praticamente todos os cursos, refere-se ao fato de que foi retirada pela SEC a oferta da merenda escolar nos Centros. Esse fato, segundo ela, dificultou o tempo de permanência do estudante na escola, além dos gastos ampliados com transporte que alunos de outras escolas têm para se deslocar ao Centro.

Em entrevista com a Gestora 2, e buscando dados sobre a pequena quantidade de estudantes que frequentam as oficinas de dança, ela confirma que a adesão dos alunos às Oficinas de dança dos Centros está realmente muito fraca e que poucos alunos do Colégio Landulfo Alves estão participando atualmente.

Questionada sobre as possíveis causas dessa situação e se seria falta de

---

<sup>22</sup> Alguns cursos oferecidos nos CENINT: Redação, Língua portuguesa, Inglês, Francês, Espanhol, Teatro, Dança, Música, Design Gráfico, Artes Visuais, Desenho, Moda e Estamparia, Arte, Cultura e História Afro-Brasileira, Arte, Cultura, História e Turismo em Salvador com Línguas estrangeiras, Informática e Design Gráfico, Telemarketing, Educação Matemática, entre outros.

divulgação ou o término do oferecimento da merenda, a Gestora 2 nega, explicando que existe divulgação, porém os professores do Colégio Landulfo Alves é que “não liberam nem estimulam mais os alunos a irem para as oficinas” (GESTORA 2, 2012). E complementa:

[...] quando se lida com professor e o professor tenta desmoralizar a coisa, não adianta! O problema é entre os professores daqui [do Colégio Landulfo Alves] e a coordenação de lá [dos Centros]. Os professores daqui não querem nem ver a coordenação de lá. Se ela passar por aqui, eles vão para outro lado (GESTORA 2, 2012).

Parece que este é mais um caso de percepção equivocada da escola não como um patrimônio público, que deve servir aos estudantes e contribuir para a sua formação, incentivando qualquer iniciativa que venha colaborar para uma melhor qualidade neste processo, e sim como uma extensão das competições entre opiniões, julgamentos, represálias e disputa de poder entre professores e gestores. Além disso, o posicionamento da Gestora 2 parece muito omissivo, já que hierarquicamente os professores do Colégio Landulfo Alves estão sob a sua responsabilidade de gestão. Dessa forma, aparece de forma implícita no seu discurso uma possível conivência com a posição dos professores em relação às atividades artísticas dos Centros.

Permeando todas estas questões postas nas relações interpessoais entre professores e gestores, constata-se a subutilização de um espaço que poderia estar atuando verdadeiramente como centro de referência para múltiplas atividades que favorecessem a manutenção dos estudantes por mais tempo na escola, ou seja, para a concepção de escola em tempo integral, um dos objetivos mais relevantes da Política Educacional do Governo Estadual.

Uma outra causa que é apontada pela Gestora 1 para a pequena quantidade de alunos atendidos pelas Oficinas dos Centros é o não referendo da SEC-BA ao trabalho dessa instituição, como Centro de Complementação da Educação Básica. Ela relata que os Centros precisam desse referendo para que possam receber verbas específicas para a sua manutenção e divulgação do trabalho. Na percepção da Gestora 1, no momento em que este referendo ainda não aconteceu, corre-se o risco de, ao se divulgar amplamente o trabalho para as outras escolas da rede, atrair uma grande quantidade de alunos e os Centros não terem estrutura para acolhê-los. Segundo ela: “às vezes temos dificuldade com a manutenção de equipamentos; em

outros momentos, falta água” (GESTORA 1, 2012).

Questionada sobre a inexistência de regularização dos Centros pela Secretaria de Educação, a Gestora 2, por sua vez, não demonstra nenhuma solidariedade ou contrariedade por esta situação não ter sido resolvida. Pelo contrário, desabafa de forma categórica que “não pode mesmo ter regularização porque os Centros pertencem ao Landulfo, fazem parte do Landulfo, o espaço é do Landulfo e os alunos e professores também são do Landulfo” (GESTORA 2, 2012).

Checando esta informação com a Professora 1, tive a confirmação de que realmente a maioria dos professores que trabalham nos Centros Interdisciplinares são lotados nas escolas que funcionam no prédio, especialmente no Colégio Landulfo Alves. Porém, em sua opinião, isso acontece justamente pelo fato de os Centros não serem regularizados como Centro de Complementação da Educação Básica.

Observando o discurso das gestoras 1 e 2 e da Professora 1, e comparando com o que foi observado nas visitas ao Colégio Landulfo Alves e Centros Interdisciplinares – CENINT, percebe-se que a falta de diálogo e disputa de poder parecem ser as principais causas de toda esta divergência de opiniões. O que se observa é que as gestoras envolvidas se comunicam o mínimo possível, apenas na medida das demandas que porventura surjam de ambos os lados, mas não estabelecem diálogo mais profundo ou negociação objetiva que possa resultar em articulação de propostas ou integração de planejamento, que efetivamente poderiam contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes por estas instituições.

A Gestora 1 explica, ainda, que se o Colégio Landulfo Alves aderisse ao Ensino Médio Inovador (projeto estruturante do MEC), este projeto abriria a possibilidade de utilização da carga horária de dança, porque permite que 20% da carga horária das Oficinas escolhidas pelos alunos sejam utilizados na sua matriz curricular. Mas ela afirma que este Programa ainda não foi discutido nos Centros nem nas escolas que funcionam no prédio, explicando que atualmente existe uma fragmentação muito grande entre os Centros Interdisciplinares e as duas escolas que funcionam no prédio. Em sua opinião, um dos motivos para que isso aconteça é que quando foi publicada a portaria de criação das duas escolas (escola de ensino regular: Colégio Landulfo Alves e escola de Educação para Jovens e Adultos – EJA: Colégio Hamilton de Jesus Lopes) nenhuma das duas escolas incluiu os Centros

Interdisciplinares nos seus atos legais, portanto, os Centros não pertenceriam a nenhum dos dois colégios, posição esta que contraria o discurso da Gestora 2. Após a portaria de criação dos colégios acima citados, os Centros Interdisciplinares ficaram como um apêndice da SEC-BA, da Superintendência da Educação Básica – SUDEB, que seria alimentado financeiramente pela coordenação administrativa de todo o espaço do prédio, sendo que essa coordenação foi desativada em 2010.

A Gestora 1 relata, ainda, que no EDUCACENSO de 2007, para efeito de Cadastramento dos docentes em regência de atividades complementares ao currículo, os Centros Interdisciplinares foram cadastrados no MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) como Unidade de Atendimento Complementar à Escolarização Básica. Porém, apesar do reconhecimento do MEC, a SEC-BA ainda não referendou esse espaço, dificultando o repasse de verbas específicas para a sua manutenção. Segundo a Gestora 1, a verba para as oficinas, que anteriormente vinha direto da Coordenação Administrativa, só pode vir agora através do Colégio Landolfo Alves, consequentemente, sem a regularidade necessária.

No Censo 2012 os Centros registraram a existência de 80 turmas e 23 modalidades de oficinas, entre elas a Oficina de Dança, com duas turmas. E, mesmo assim, relata a Gestora 1, a Secretaria de Educação continuou sem referendar este espaço como Unidade de Complementação da Educação Básica. Dessa forma, os Centros encontram dificuldades em obter assistência dos diversos órgãos da Secretaria.

Ainda segundo a Gestora 1, um exemplo específico dessa questão de falta de manutenção/estrutura neste espaço educacional é o elevador que dá acesso aos Centros Interdisciplinares e aos outros seis andares abaixo, que está quebrado há mais de um ano e até hoje a SEC-BA ainda não consertou, obrigando os alunos e professores das escolas e dos Centros a subirem os sete andares diariamente. E, por esse motivo, a Gestora 1 questiona: “Como podemos ampliar o atendimento dos Centros Interdisciplinares sem essa garantia de manutenção e verba para materiais? Hoje em dia, apenas quem fica sabendo no boca a boca aparece e frequenta os Centros” (GESTORA 1, 2012).

Observando esta questão dos elevadores, percebe-se o descaso da SEC-BA



com a acessibilidade e a legislação correlata<sup>23</sup>. No artigo 24 do decreto nº 5.296/2004 encontramos a obrigatoriedade de atendimento à acessibilidade na Educação:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Decreto 5.296/2004, artigo 24).

Em relação à estrutura para a dança, os Centros Interdisciplinares têm duas salas equipadas com barras, espelhos e piso de madeira. O número limite de alunos, de acordo com a Gestora 1, é de vinte alunos por turma. Ela relata que já quiseram transformar as duas salas em apenas uma, com mais espaço, mas que estão aguardando uma reforma para que isso possa acontecer. Ela argumenta que as duas salas são pequenas demais para abrigar os ensaios das apresentações e também as aulas regulares das oficinas de dança. Pode-se comprovar o pequeno tamanho das salas, já que, na aula observada, a mesma estava sendo usada por 8 alunos e o espaço era insuficiente.

A Professora 1, única professora efetiva da SEC do Colégio Landolfo Alves/Centros Interdisciplinares com formação em Dança, declarou que sua ação pedagógica baseia-se numa abordagem contemporânea, com ênfase na criação e também na articulação das propostas com as demais linguagens artísticas presentes nos Centros, especialmente o teatro. Porém, na aula observada na turma da Professora 1, a ênfase foi de técnica da dança, com utilização de elementos da dança moderna e do ballet clássico em sequências de movimentos preestabelecidos, além do uso de música durante todo o processo. Ao ser questionada sobre a escolha de aula de técnica, a Professora 1 explica que os processos de criação acontecem principalmente nos momentos de participação nos projetos, criados em parceria com o professor de teatro, nos quais a produção do estudante é bastante estimulada.

Questionando os estudantes sobre a abordagem de dança que praticam na Oficina eles se mostram bastante seguros na definição do trabalho como dança contemporânea, que, na opinião de um deles, significa “globalizar várias linguagens

---

<sup>23</sup> Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. Decreto nº 5.296/2004.

e integrar as formas de dança” (Estudante A, 2012). Porém confirmam a opinião da Professora 1, explicando que, quando não estão envolvidos nos projetos, as aulas são de técnica da dança, onde são utilizados elementos do ballet clássico e dança moderna. As definições de dança que compartilham durante a entrevista são bastante tradicionais, românticas e diversificadas, entre elas: “dança como combinação de passos com música; “ar que se respira”; “prazer, droga, esquecer de tudo”; “construção de vida”; “configurações de ritmos e movimentos variados”; “expressão”; “ato de mover-se através do sentimento” e “dança como movimento e expressão”.

Percebe-se que eles têm uma vaga ideia da diminuição das fronteiras entre as abordagens na dança contemporânea, e todos são unânimes em dizer que a expressão e criatividade são os aspectos mais importantes das aulas que frequentam. Dessa forma, quando perguntada sobre como compreende a dança, a Professora 1 (2012) afirma que “dança é uma linguagem artística construtora de conhecimentos que possibilita a formação integral do indivíduo”. Afirma também que “nas aulas de dança os estudantes constroem conhecimento quando buscam novas coisas, novos caminhos, pesquisam, trazem material, ampliam o repertório” (PROFESSORA 1, 2012).

A Gestora 2, quando também questionada se as aulas de dança constroem conhecimento, responde afirmativamente: “Quando a dança disciplina o ser humano, ela constrói conhecimento. Isso acontece quando se dá a integração, o respeito, pois a dança é a harmonia do corpo” (GESTORA 2, 2012). É visível, porém, no discurso da Gestora 2, a vinculação da dança apenas com aspectos disciplinares e comportamentais e, como já afirmava Foucault (2009), a perspectiva dos corpos dóceis é sustentada em instituições tradicionais que percebem o corpo nesse viés de controle e não de ação cognitiva.

Dessa forma, percebe-se que essa visão de dança da Gestora 2 não contempla a especificidade da dança como arte, como liberdade de expressão e (res)significação do contexto em relação a si próprio e com os outros, através da subjetividade da experiência estética. Ao contrário, parece demonstrar desconhecimento sobre o que seja dança contemporânea, que, inclusive, é a abordagem de dança que, segundo a Professora 1, estudantes e Gestora 1, acontece nos Centros. Os profissionais e estudantes envolvidos no processo

atestam a experimentação de propostas de criação e apresentação de trabalhos mais livres, integrados com outras linguagens artísticas.

A Gestora 2 afirma também que dança é “movimento do corpo e expressão corporal”. Porém se percebe que sua ideia sobre dança oscila entre a visão de dança como produto (coreografias) e a visão de dança como expressão (liberação, expressividade). Vê-se, ainda, no seu discurso a permanência da visão romântica e superficial de dança, numa perspectiva dicotômica de corpo/intelecto, e como atividade prazerosa, descomprometida com o mundo que a cerca. Como reflete, com bastante propriedade, Marques,

Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação do ensino da arte no país, a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é uma desconhecida da/para a escola. Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino “garantido” (sabemos onde queremos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas) (MARQUES, 2003, p. 18).

Sabe-se que existem diversas formas de entender/pensar o corpo no mundo contemporâneo. A teoria corpomídia, desenvolvida por Christine Greiner e Helena Katz (2005), é uma dessas possibilidades. Com a teoria corpomídia passa-se a pensar o corpo como processo, o corpo enquanto mídia de si mesmo, como um sistema vivo e em trânsito permanente de trocas com o ambiente. Dessa forma, corpo e ambiente se tornam codependentes, com suas trocas contínuas de informações. De acordo com Greiner,

O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com essa noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (GREINER, 2005, p. 131).

Na tentativa de distanciamento de uma concepção dual, concordo com Katz (2005) no entendimento do corpo como trânsito permanente entre natureza e cultura e na dança enquanto semiose, como ação inteligente do signo de gerar outro signo, no corpo como criador de pensamentos e produtor de significados.

Entender a dança como semiose implica em aceitar que a objetivação, a produção de sentido e a interpretação se interrelacionam e se explicam, segundo a tríade signo-objeto-interpretante enunciada por Charles Sanders Peirce. Apenas a partir da compreensão da semiose como ação inteligente do signo poderemos chegar a compreender a dança como um tipo de raciocínio, uma forma lógica do corpo (KATZ, 2005, p. 50).

A partir desse entendimento de corpo/dança é que acreditamos na dança presente nas escolas, propondo mexer/desestabilizar/ampliar a forma com que os estudantes a percebem e experimentam, assim como a visão tradicional da dança, enquanto simples combinação de passos, acompanhados de música.

A Gestora 1, ligada aos Centros Interdisciplinares, explica que acredita na Dança como linguagem artística que constrói conhecimentos e demonstra muito entusiasmo com as questões relativas aos projetos artísticos desenvolvidos nos Centros, principalmente em relação à integração entre as diversas linguagens artísticas que acontece nos momentos de sua concepção e elaboração. No momento da entrevista a Gestora 1 apresenta os diversos cartazes de divulgação das Mostras artísticas anuais que ocorrem nos Centros, desde a sua inauguração, e afirma ser “um momento bastante esperado por professores e estudantes das oficinas, sendo o resultado do processo experimentado durante todo o ano letivo” (GESTORA 1, 2012).

Sobre o seu entendimento sobre a dança, a Gestora 1 diz: “dança é uma manifestação do ser por inteiro nas suas diversas atividades e um momento de contemplação da vida, do ser humano e de suas possibilidades”. Ela acredita que é importante que os estudantes participem das aulas de dança e relata que alguns professores, inclusive ela própria, já tentaram conciliar os horários para fazer dança contemporânea com a Professora 1, o que não teve continuidade por conta de indisponibilidade de tempo. Porém relata que foi muito importante ter feito este tempo de dança (ela cursou durante todo o ano e apenas não fez a apresentação final, em 2011) para compreender melhor esta linguagem artística. Participar do processo, para ela, foi uma experiência muito rica, que trouxe múltiplos aprendizados e que, inclusive, com isso, pôde conhecer e valorizar ainda mais a presença dessa linguagem artística na escola.

É evidente que quando a Gestora 1 se propõe a experimentar processos criativos em dança se coloca numa posição mais confortável para se posicionar sobre esta linguagem artística. Seria muito interessante que professores e gestores

das escolas de Educação Básica pudessem ocasionalmente experimentar estes processos para que as suas ideias sobre o ensino da dança como construção de conhecimentos fossem ampliadas e contextualizadas.

Segundo a Professora 1, a carga horária das Oficinas de Dança foi planejada inicialmente para ser ofertada uma vez na semana, em horário expandido, de 3 ou 4 horas para cada turma, de acordo com o modelo previsto pela SEC-BA para centros de complementação da educação básica. Porém foi combinado com os estudantes que as aulas acontecessem duas vezes na semana, metade da carga horária a cada dia, em horários entre os turnos, por acreditar que, dessa forma, proporcionam um melhor rendimento e continuidade ao trabalho. Nas suas oficinas a Professora 1 confirma que tem como público alguns alunos do Ensino Médio do Colégio Landulfo Alves, outros egressos da mesma escola e até alguns raros alunos do Ensino Fundamental, de outras escolas da rede, que ficam próximas. Em nossa observação de uma aula da Oficina de Dança estavam presentes oito alunos, dos quais seis eram do Ensino Médio do Colégio Landulfo Alves, um do Ensino Fundamental e um que faz o Supletivo. Na entrevista com os estudantes eles concordaram que o horário entre os turnos facilita a permanência deles nas aulas e todos se mostram muito interessados nas aulas e na dança.

Os estudantes que frequentam as oficinas de dança, na opinião da Professora 1, apresentam interesses diversos e ela sente que a influência da mídia e da cultura do entorno é muito forte. Relata que alguns, inclusive, procedem de grupos de pagode. Sobre esta questão ela percebe que depois que os estudantes começam a sair da escola para apreciação de espetáculos de dança através das atividades proporcionadas pelos Centros Interdisciplinares, eles começam a despertar um maior interesse pela dança. Segundo a professora 1, em entrevista,

[...] na escola a gente tem de trabalhar a dança para a vida; o objetivo não é preparar bailarinos, mas a formação do aluno, porém quem tem interesse termina indo fazer universidade e escolhendo a dança como profissão. Alguns alunos chegam e passam pelo curso sem muito interesse, porém são raros (PROFESSORA 1, 2012).

Em entrevista com o grupo de estudantes da Oficina de Dança confirmamos que alguns já demonstram interesse na continuação dos estudos, através de vestibular para Dança. Outros até já ensinam dança: um como aluno multiplicador do

Projeto Escola Aberta<sup>24</sup>, outro, em um Grupo de Valsa do qual participa, e um terceiro estudante, que é monitor da Professora 1 e assume a Oficina de Jazz dos Centros Interdisciplinares. Sobre esta questão a Gestora 2 defende que os Centros abrem espaço para que os alunos que já estão nas aulas de dança há muito tempo possam ser monitores, ajudando a Professora 1 e adquirindo experiência de docência, sendo observados e auxiliados pela mesma, incentivando uma possível escolha profissional futura pela dança.

Questionada sobre qual a sua expectativa quanto ao trabalho que desenvolve com dança para os alunos do Ensino Médio, a Professora 1 relata:

[...] já tive muito mais expectativa, muito mais vontade [...] eu queria, na verdade, conseguir manter esses meninos que já passaram por aqui e formar um grupo; mas a gente não consegue, falta investimento! Se eles tivessem uma bolsa de ajuda de custo, talvez isso pudesse ser viável, mas sem isso é impossível (PROFESSORA 1, 2012).

Atualmente, ela complementa que a sua expectativa é

[...] reorganizar este espaço aqui da dança porque, com este ano atípico de greve, houve uma evasão grande; alguns alunos retornaram, outros novos apareceram [...] alguns antigos tentaram voltar, mas apareceram estágios, empregos, ficou difícil. A ideia é ver se reorganizo o espaço para em 2013 voltar o fôlego. Mas a ideia principal continua sendo termos um grupo de dança (PROFESSORA 1, 2012).

Em relação à presença de professores de dança licenciados, a Gestora 1 afirma que não existe nessa instituição, porém registra a presença de uma professora efetiva da SEC-BA, licenciada em teatro, que leciona Dança do Ventre nos Centros Interdisciplinares. Segundo ela, quando esta professora chegou à instituição já existia Oficina de Teatro, optando pela Dança do Ventre (na qual a referida professora alega ter experiência), atendendo principalmente ao público das senhoras da comunidade.

Questionada sobre este fato a Gestora 1 explica que, como os Centros

---

<sup>24</sup> O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e à população do entorno.

Fonte: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16739&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

Interdisciplinares recebem muitos professores excedentes da SEC-BA, não têm possibilidade de escolher as especificidades de formação destes. Dessa forma, quando o professor é lotado para este espaço é incentivado a elaborar um projeto de acordo com a demanda da comunidade e a sua especificidade de formação. No caso dessa professora de teatro, que não atua na sua especificidade de formação, a Gestora 1 alega o critério da antiguidade, em que o professor que chega anteriormente na unidade escolar tem prioridade em relação a um professor novo. Neste caso específico, o professor novo tem a formação em Teatro, enquanto o antigo não possui. Este critério de antiguidade, lugar comum em quase todas as escolas da rede estadual, precisa ser repensado, no momento em que pessoas com formação específica ficam impedidas de trabalhar com a sua especialidade em detrimento de outro professor que não é da área e apenas “chegou” à escola anteriormente. Levando em conta que a LDB 9.394/96 define claramente que os professores de cada disciplina devem ser especialistas, percebemos o quanto esta atitude está equivocada, ao mesmo tempo em que registramos a sua (In)existência em Unidades Escolares da Bahia e do Brasil.

Em relação à presença da dança no Colégio Landolfo Alves, a Gestora 2 manifesta opinião dúbia: ao mesmo tempo em que relata o orgulho que sente dos grupos de dança que existem na escola (formados por alunos que ensaiam sem a supervisão de professores) e começa a entrevista valorizando a presença da dança na escola e a formação em Dança da Professora 1, logo em seguida, quando passamos a falar dos Centros Interdisciplinares, ela altera o discurso, passando a não mais valorizar as aulas de dança dos Centros. Percebe-se claramente que não se interessa nem apoia o que quer que aconteça neste espaço. Ela valoriza apenas a dança que acontece no espaço da escola (e não nos Centros), mesmo que coordenada apenas por alunos ou professora de outra área. A Gestora 2 manifesta uma visão de dança relacionada à ação motora do corpo que dança, como atividade de lazer e, na sua opinião, dança é “uma combinação de passos, com música, que exige concentração, participação e harmonia” (GESTORA 2, 2012). Dessa forma, deixa claro que a dança é um campo em que qualquer um pode atuar, pode acontecer entre os alunos, sem professores envolvidos ou com a coordenação de alguma pessoa interessada (não necessariamente professora de dança). Esse entendimento deixa implícita a desvalorização da dança enquanto área de conhecimento e sua percepção apenas como entretenimento e lazer,

descomprometida da responsabilidade com a formação do aluno ou construção de conhecimentos.

Os estudantes, quando questionados se o Colégio Landulfo Alves compreende e valoriza o trabalho com a dança, responderam que, para eles, a escola não valoriza a dança que eles fazem nos Centros. Alguns estudantes afirmam que só são convidados para apresentações quando existe algum evento importante no Colégio Landulfo Alves. Porém gostam muito de participar dos trabalhos coreográficos que são apresentados nas Mostras do Centro (citadas anteriormente) que, segundo eles, são muito interessantes e enriquecedores. Relatam que este ano, com a greve dos professores, muitos alunos saíram da dança e ainda não retornaram, que as turmas ficaram ainda menores e não houve possibilidade de produção da Mostra dos trabalhos dos Centros Interdisciplinares. De certa forma, nos enunciados dos discentes, a dança ainda está fortemente atrelada ao resultado, como parte mais valorizada de sua ação.

Tanto a Professora 1 quanto a Gestora 1 são unânimes em confirmar que as demandas que chegam do Colégio Landulfo Alves para os Centros Interdisciplinares são sempre pontuais, sendo os Centros convidados para fazerem apresentações artísticas em algum evento. Em outras ocasiões, segundo as informantes citadas, a escola apenas “comunica” a existência de algum projeto que considera relevante. A Professora 1 registra a sua indignação perante esta situação: “Tem de construir junto e tem de construir também com o aluno” (Professora 1, 2012). Segundo a Gestora 1, em relação à articulação da dança com o Colégio Landulfo Alves,

[...] acredito que a dança nos Centros Interdisciplinares poderia ser mais bem aproveitada como uma opção de trabalho. As aulas de dança são subutilizadas pelas escolas. Como não há essa orientação, esse incentivo, há uma procura menor do que a que poderia acontecer.

[...] Em geral, alguns estudantes da escola procuram os Centros quando têm algum trabalho a fazer para suas disciplinas (coreografia, filme, entre outros). Lamento que os trabalhos não sejam planejados conjuntamente ou compartilhados após o planejamento, já que, dessa forma, poderiam ser criadas oficinas específicas que preparassem estes estudantes para a elaboração das etapas da atividade durante algum tempo, com acesso a técnicas de execução e tudo que favorecesse a realização de um trabalho final de melhor qualidade (GESTORA 1, 2012).

A Professora 1 dá exemplo de uma ação que envolveu tanto os Colégios do prédio quanto os Centros, quando foi pintada a rampa de acesso aos andares do prédio. Os estudantes decoraram as paredes laterais da rampa com frases e



desenhos e estes espaços nunca mais foram pichados, “porque tem a voz deles ali” (Professora 1, 2012). Ela compara esta iniciativa com a pichação constante nas escadas de acesso aos sete andares do prédio, que são sempre repintadas pela direção do Colégio Landulfo Alves, porém voltam a ser pichadas pelos estudantes. Ela reflete que, neste caso, deveria ser elaborado novamente um projeto integrado, como foi feito com a rampa, e acredita que, dessa forma, o problema da sujeira nas paredes das escadas seria solucionado. Segundo a Professora 1, a dificuldade de acontecer um trabalho integrado com o Colégio Landulfo Alves ocorre principalmente por conta da “guerra dos egos, das vaidades [...] e também porque tem pessoas que se omitem, que se acomodam, parece que só estão esperando a aposentadoria” (Professora 1, 2012). Mas, ao mesmo tempo, ela lembra que em relação aos professores dos Centros já foram criados muitos projetos integrados, com a participação das diversas linguagens artísticas. Porém, como ela diz, neste ano atípico (de greves e reposições de aulas) não se conseguiu colocar em prática estas ações.

Ainda em relação à articulação da dança com a proposta pedagógica do Colégio Landulfo Alves, a Gestora 2, inicialmente, discorda das outras informantes e afirma que existe esta integração e, como exemplo, se refere a uma professora de “Sociologia” que fez recentemente uma oficina de dança do ventre que foi “muito interessante, os alunos adoraram”. Porém, quando questionada sobre a dança que acontece nos Centros, nas aulas da professora especialista a que ela se referiu inicialmente na entrevista (Professora 1), ela responde que não tem nenhuma ideia sobre o tipo de dança que acontece naquele espaço. Numa nova tentativa de indagação sobre a existência de articulação entre a dança que acontece nos Centros e o Colégio Landulfo Alves, ela passa a negar veementemente. Ao questionar a importância da existência dessa integração entre a Dança e o projeto pedagógico do referido Colégio, a Gestora 2 concorda, porém registra espontaneamente que o motivo para que isso não ocorra é a “presença da Gestora 1” (dos Centros Interdisciplinares). Insistindo nas causas dessa falta de articulação, a Gestora 2 reafirma que o impedimento “é a Gestora 1”. Argumentando sobre a nomenclatura dos Centros como “interdisciplinares” (que sugere esta articulação entre disciplinas e projetos) a Gestora 2 insiste na mesma resposta acima citada, sem aprofundar em mais nenhum detalhe e encerrando o assunto.

Nessa entrevista com a Gestora 2 se percebe a existência de duas

percepções e juízos de valor distintos em relação à dança. Quando se trata da dança que acontece no espaço da escola (mesmo sem professor qualificado, produzida pelos próprios alunos ou por professor de outra disciplina) ela demonstra total empatia, valorização e reconhecimento. Porém, quando se trata da dança que acontece nos Centros, apesar de reconhecer e inicialmente valorizar a presença da Professora 1 (segundo a própria gestora, “especialista em dança”, lotada no Colégio Landulfo Alves), não existe interesse e nem demonstração de qualquer reconhecimento pelo trabalho. Percebe-se que esta não parece ser uma atitude de questionamento da Gestora 2 em relação à conduta profissional da Professora 1, e sim um descrédito quanto a todas as atividades realizadas nos Centros Interdisciplinares, que engloba a dança.

Ainda nessa questão da articulação entre a dança e as disciplinas do currículo, questionamos a Gestora 1 e a Professora 1 (que já tinham negado a existência dessa articulação), se os profissionais dos Centros Interdisciplinares são convidados a participar das Jornadas Pedagógicas do Colégio Landulfo Alves, por entender que este seria o momento ideal para reflexão e planejamento do ano letivo, de forma integrada. Tanto a Gestora 1 quanto a Professora 1 responderam negativamente. Ambas afirmam, porém, que sempre frequentam, por livre escolha, algum dia das reuniões, “para ter conhecimento dos comunicados da SEC-Ba e decisões do secretário de Educação” (GESTORA 1, 2012). A professora 1 também confirma que os professores dos Centros já tentaram participar, mas que não conseguem ter espaço nas reuniões pedagógicas de planejamento, e reconhece a necessidade de acontecer uma ação integrada entre o Colégio Landulfo Alves e os Centros Interdisciplinares. A Gestora 1 reforça que apesar de não ser convidada para participação nas Jornadas Pedagógicas, ela sempre comparece e tenta propor um espaço em que se possa discutir os projetos sugeridos e definir em que momento podem os professores do ensino regular estar trabalhando com os outros, dos Centros. Mas, segundo ela, “nada acontece” (GESTORA 1, 2012)!

A Gestora 2, do Colégio Landulfo Alves, confirmou a presença ocasional dos professores dos Centros Interdisciplinares nas Jornadas Pedagógicas do Colégio. Mas, segundo ela, os professores do Colégio Landulfo Alves é que não aceitam trabalhar em colaboração com os Centros, porque não aceitam a Gestora 1.

Como observado nas visitas e confirmado nas entrevistas por todos os informantes, é visível a inexistência de articulação e de planejamento integrado entre

o Colégio e os Centros interdisciplinares, articulação esta que fazia parte da proposta inicial. Percebe-se, dessa forma, que o termo “Interdisciplinar” não condiz com o trabalho desenvolvido nestes Centros. De acordo com Fortes,

A polissemia da noção de interdisciplinaridade, [...], reserva a cada iniciativa interdisciplinar seu estatuto próprio de entendimento teórico-prático, ainda que haja o consenso entre os estudiosos da mesma de que se trata de desfragmentar o saber, ou seja, fazer com que as disciplinas dialoguem entre si a fim de que se perceba a unidade na diversidade dos conhecimentos, tanto em nível de pesquisas científicas quanto nas relações pedagógicas em sala de aula (FORTES, 2009, p. 9).

Segundo os PCNEM (BRASIL, 2000),

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação [...] (BRASIL, 2000, p. 88).

Em entrevista com a Gestora 2, e diante das respostas dúbias em relação às questões sobre abordagem de dança e sua articulação com o projeto pedagógico do Colégio Landolfo Alves, foi solicitada a sua opinião sobre a possível inclusão da dança na disciplina Arte no currículo das escolas de Ensino Médio. Sua resposta reflete a sua indignação acerca da quantidade excessiva de disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio:

[...] De jeito nenhum! No Ensino Médio já temos problemas demais. Já temos problemas com Filosofia, que o estado não tem professor, joga filosofia e a gente é obrigado a dar a professor de português: é uma negação. Sociologia nas três séries, que é obrigatório e também não tem professor. Educação Física também é um ‘problemaço’ que a gente tem. Aluno de Ensino Médio não quer assistir Educação Física na sala de aula, ele quer esporte. Você obriga a pessoa a assistir e isso não dá certo! O currículo do Ensino Médio está abarrotado. E o essencial, que é português, diminuiu a quantidade de aulas. Foi uma exclusão o que fizeram com o Ensino Médio público. Como é que o aluno vai concorrer com alunos da escola particular que tem 6 aulas semanais se só temos 3? Os alunos já chegam sem saber ler e escrever. Vão aprender o que? Não vão aprender nada! Mesma coisa em Matemática, só temos 3 aulas. O aluno chega sem saber fazer uma conta de somar, dividir, multiplicar [...] não vai para lugar nenhum! E professor de Ensino Médio não quer ensinar não! E eles colocam mais e mais disciplinas e aí é que os meninos não vão mesmo aprender nada! E o problema é que eles colocam as disciplinas e o aluno não assiste! E quando isso acontece, é ilegal. Sabia que isso é ilegal? Está precisando, na verdade, de um movimento dos pais para dizer às pessoas que fazem as Matrizes Curriculares que eles não têm direito de fazer isso com o aluno. Porque quando você cria uma lei que não tem estrutura para tal, ela é ilegal (GESTORA 2, 2012).

É perceptível no seu discurso o cansaço da Gestora 2 em relação aos problemas crônicos do Ensino Médio. Dessa forma, mesmo reconhecendo como válidas algumas das suas considerações, esclareço que a Dança na matriz curricular seria inserida nas aulas de Arte, dividindo espaço com as aulas das outras linguagens artísticas e não necessitando de mais uma carga horária específica. Porém, mesmo assim, ela discorda totalmente da ideia, que, em sua opinião, “seria mais um problema para administrar na escola”. Sobre esta questão, Strazzaccapa reflete:

O processo de reconhecimento da importância da dança na educação é recente. Atrélada a diferentes campos de conhecimentos, como a Arte e a Educação Física, carrega consigo ainda vestígios e preceitos negativos que historicamente impediram sua inserção nas escolas como uma área de conhecimento específica e autônoma (STRAZZACCAPA, 2006, p. 78).

Buscando opinião das informantes sobre as Políticas Públicas Educacionais em relação à dança, a Gestora 2 não considera que estas colaborem na inserção da dança como área de conhecimento nas escolas de Ensino Médio. Ela reforça que eles (o estado, a SEC) “só pensam em colocar disciplinas obrigatórias e nem dão respaldo nem estrutura para que isso aconteça verdadeiramente nas escolas” (GESTORA 2, 2012).

Na opinião da Gestora 1, as Políticas Públicas ainda precisam melhorar muito. Ela pondera que

[...] talvez a participação, a integração dos profissionais da área de Arte fosse um caminho. Se os profissionais estão muito distantes, não existe uma associação, um grupo para estar se articulando, levantando a bandeira da efetiva utilização das linguagens artísticas, incluindo a Dança, no Ensino Médio (GESTORA 1, 2012).

A Gestora 1 complementa ainda que embora existam alguns projetos de arte promovidos pela Secretaria de Educação, como o Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), que a princípio foi divulgado com o objetivo de não ser apenas um projeto de música, mas que estaria articulando às diversas linguagens artísticas, o que se vê é que “não existe nenhum trabalho de fomento para que esse resultado ocorra”. Pela sua percepção, estes projetos visam apenas os produtos finais (em música), sem que os processos sejam vivenciados de forma efetiva nas escolas. Ela conclui:

Quando acontece [a participação dos alunos no FACE] é porque o aluno gosta, ele participa, se inscreve, mas não tem nenhum acompanhamento nas escolas. É uma pena isso tudo não ser discutido na Educação Básica, na SUDEB. A SUDEB deveria discutir tudo isso {a presença da arte/dança na escola} como uma atividade estruturante da formação do ser humano. Tem de se levar a sério isso nas escolas. Seja através dos Centros Juvenis<sup>25</sup> (Centros Juvenis de Ciência e Cultura) ou de qualquer outra forma, não importa o formato! O que não cabe é trabalhar com este público, de adolescentes, e não se ter um trabalho sério com as linguagens artísticas (GESTORA 1, 2012).

Já a Professora 1 percebe as Políticas Públicas Estaduais como bem intencionadas, porém ineficazes. Segundo ela:

[...] eles podem até ter boa intenção, a coisa da teoria [...] mas daí a coisa funcionar, é difícil [...] eles pensam em projetos que começam e depois somem, viram outra coisa [...] e envolvem a política, né? Muda o governo, muda tudo (PROFESSORA 1, 2012).

Ela conclui dizendo: “Mas não perco a esperança, não! O que a gente faz aqui nos Centros Interdisciplinares, sem recurso, é um milagre! Porque a gente tem o material humano, que é o aluno” (PROFESSORA 1, 2012). A Gestora 1 conclui a entrevista com uma reflexão:

Hoje, as Políticas Públicas falam da necessidade de ampliar os tempos e os espaços na escola, com a Educação integral. Não é só integral no sentido de tempo integral, mas da Educação Integral mesmo, de trabalhar os diversos aspectos do ser humano, enquanto ser multidimensional, e é claro que aí entram a dança, o teatro, a questão da inclusão digital [...] É tudo tão claro, mas até hoje a gente ainda não conseguiu alguém que se sensibilizasse e compreendesse. A gente continua na luta (GESTORA 1, 2012).

Sobre como a dança poderia contribuir para uma maior qualidade do Ensino Médio, a Professora 1 responde que

[...] a maior contribuição da dança no Ensino Médio é na formação do indivíduo. Através da dança e de seus elementos pode-se trabalhar outros significados, como respeito, disciplina, solidariedade, a cooperação, a criatividade, enfim: quando em dança nós trazemos um problema para eles solucionarem, isso serve para a vida deles. É incrível como a arte e a dança transformam a vida desses meninos (PROFESSORA 1, 2012)!

---

<sup>25</sup> O Centro Juvenil de Ciência e Cultura – CJCC é uma iniciativa de educação complementar da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Visa ampliar o acesso da juventude baiana às temáticas contemporâneas na perspectiva de consolidar a sua capacidade de fazer nexos interdisciplinares, potencializando a compreensão de fatos, questões, invenções, avanços e conquistas científicas, sociais, culturais, artísticas e tecnológicas da humanidade.

Concordo com Cavalcante Junior (2006)<sup>26</sup> no relato das dificuldades (mas que não devem ser vistas como impossibilidades) de se priorizar o ensino da Arte nas escolas públicas na busca da melhoria de qualidade da Educação Básica e valorização da formação integral dos estudantes, e incluindo a *dança* nas linguagens artísticas a que ele se refere no texto abaixo:

Tarefa difícil, mas não impossível, é desenvolver estratégias capazes de garantir, no dia-a-dia dos sistemas e das escolas, ações que possibilitem a expansão do sentido de arte nos processos de gerenciamento e de ensino-aprendizagem.

Precisamos, com a máxima urgência, estruturar alguns cenários nos quais a direção da escola, por meio de processos de gestão participativa, promova a abertura de espaços alternativos que viabilizem as condições físicas para o trabalho artístico: uma escola com sala de teatro, de música, de artes plásticas – um espaço de múltiplos usos para o desenvolvimento de todo o potencial de habilidades artísticas. Finalmente, uma formação inicial e continuada que permita a todos os educadores o acesso ao patrimônio cultural e artístico produzido pela humanidade (CAVALCANTE JUNIOR, 2006, p. 112).

Diante das questões colocadas por Cavalcante Junior, especialmente a necessidade, citada por ele, de adequação da estrutura física das escolas visando “a abertura de espaços alternativos que viabilizem as condições físicas para o trabalho artístico”, podemos comparar/analisar as questões observadas nos Centros Interdisciplinares em Salvador. Inicialmente, pode-se considerar que a estrutura física dos Centros Interdisciplinares – CENINT é totalmente adequada para experiências artísticas, sendo uma estrutura muito rara de ser encontrada em ambientes escolares na Bahia e no Brasil. Além disso, estes Centros foram criados com o objetivo de servirem como referência para o Ensino Médio no estado da Bahia, tanto em Arte como em atividades voltadas para o trabalho. Dessa forma, demonstra adequação de infraestrutura para o desenvolvimento de propostas voltadas para complementação da educação básica e, conseqüentemente, atividades que fortaleçam a visão do MEC e da SEC-BA de aumento da oferta de educação em tempo integral. Porém o que se pode inferir ao analisarmos a subutilização dos seus espaços e inexistência de proposição pedagógica articulada às escolas de ensino regular é que a existência de espaço adequado não garante a presença efetiva das linguagens artísticas na escola.

---

<sup>26</sup> Francisco Potiguara Cavalcante Junior na época em que escreveu este artigo (2006) era Coordenador-Geral de Política do Ensino Médio – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Departamento de Política do Ensino Médio.

Uma pista sobre as questões que envolvem os CENINT pode ser percebida na entrevista com a Superintendente da Educação Básica (SUDEB/SEC-BA), a Gestora 5, quando ela esclarece que

Os CENINT é uma questão que tem de ser discutida mais profundamente. Nós fizemos um levantamento das ações do CENINT e eles têm problemas sérios. Problemas de muitos professores que foram alocados lá e não cumprem a Carga Horária. Eles {referindo-se aos CENINT} promovem projetos para 2, 3, 4 de fato, no máximo, envolvendo 10 estudantes, isso não é envolver estudantes. Os CENINT têm de ser repensados muito radicalmente (GESTORA 5, 2013).

Sabe-se que a grande maioria das escolas de Educação Básica, especialmente as de Ensino Médio, não tem proposta pedagógica articulada nem espaço físico que possibilite o trabalho com a arte de forma interdisciplinar. O Colégio Landulfo Alves divide seu espaço com os Centros Interdisciplinares, que funcionam no mesmo prédio e que oferece toda a estrutura física para o desenvolvimento de trabalho artístico de qualidade. Dessa forma, a pergunta que se faz ao final dessa reflexão é: O que poderia ser feito para que este Colégio (incluindo nessa questão a SEC, os Gestores, professores, pais e estudantes) percebesse as múltiplas possibilidades de crescimento que uma verdadeira articulação com a Arte/dança poderia proporcionar, caso superassem as desavenças, as disputas de poder, os atritos e competições internas e se propusessem a planejar juntos, crescer juntos, trabalhar juntos e atuar juntos, em prol da melhoria da qualidade da Educação Básica da região, da cidade de Salvador e, conseqüentemente, a ampliação das possibilidades de crescimento e sucesso profissional dos estudantes?

É necessário que seja definida prioritariamente a estrutura administrativa do espaço para que, em seguida, as propostas possam ser (re)articuladas com o ensino regular ou devidamente referendadas como complementação da escolaridade básica, tornando esses Centros mais significativos para os estudantes do Colégio Landulfo Alves, bairros do entorno e demais escolas da rede estadual de ensino de Salvador.

Todas estas questões observadas no Colégio Landulfo Alves durante este estudo reforçam ainda mais a existência da proposição de Ensino Médio vigente no país, em que alguns saberes são priorizados em relação a outros considerados menos importantes. Dessa forma, pode-se parcialmente concluir que a exclusão da

dança dos currículos das escolas através do seu entendimento apenas como entretenimento e lazer é uma escolha política do sistema educacional vigente, reforçada pelo desconhecimento dos gestores e, de alguma forma, uma certa acomodação dos professores de dança. Esta proposição de Ensino, que continua hierarquizando os saberes e colocando a dança nas fronteiras dos currículos, é que produz a sua (in)visibilidade nas escolas e o seu não reconhecimento como linguagem artística construtora de conhecimentos. A percepção dessa presença/ausente da dança em mais um espaço educacional da cidade confirma ainda mais a necessidade do surgimento de uma proposta de educação mais abrangente e inclusiva, que possa diminuir as fronteiras entre os saberes. A Ecologia dos Saberes, proposta por Santos (2007), pode funcionar como antídoto para esta Hierarquia dos Saberes imposta pelo sistema educacional, que não oportuniza a diversidade e multiplicidade de aprendizados dos estudantes favorecendo, cada vez mais, a manutenção do distanciamento entre a arte que se faz no mundo e suas múltiplas possibilidades de aprendizado, da educação que se faz na escola. Dessa forma, se configura como oportuna uma movimentação dos professores de dança da rede pública estadual em prol da inserção da dança nos currículos das escolas e seu reconhecimento como área de conhecimento. Os estudantes da rede, a partir dessa possível (mu)dança, certamente poderão se apropriar de conhecimentos que poderão fazer a diferença, tanto no entendimento de metáforas quanto no desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo sobre a sociedade e o mundo que os cerca, tão necessários para a sua inserção na sociedade como cidadãos conscientes.

### 3.2 CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO – ESCOLA PARQUE

Em relação à coleta de dados no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, vale registrar que, além da greve dos professores, alguns fatores também comprometeram esta etapa do estudo, especialmente a falta de interesse e colaboração da direção da Escola em acolher a pesquisa. Desde a nossa apresentação na escola, em março de 2012, até o final da pesquisa de campo, em



dezembro do mesmo ano, em nenhum momento o Gestor se disponibilizou a ser entrevistado, apesar das várias solicitações diretas – por email e por carta, ou mesmo através da coordenação pedagógica, e por solicitação de agendamento através de email. Apenas fomos direcionados por ele à Gestora 3, que aceitou participar da entrevista e deu os esclarecimentos que estavam ao seu alcance e nos ofereceu algumas indicações de como manter contato com os professores efetivos da SEC-BA.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque foi inaugurado em 21 de setembro de 1950 e está localizado em bairro popular de Salvador, com moradores, na sua maioria, de baixo poder aquisitivo. Segundo o site da instituição, este bairro foi escolhido, na época, porque apresentava grande concentração de menores que não frequentavam a escola, e até mesmo de menores abandonados. Ainda segundo o texto do site da escola, essa ainda é, em grande parte, a realidade deste bairro.

A Escola Parque se configura como um Centro Educacional porque oferece atividades de complementação da educação básica a algumas escolas de ensino regular vinculadas, chamadas de Escolas Classe, cujos estudantes frequentam as oficinas no turno oposto às aulas.

A Escola Parque está situada numa extensa área verde com muitas árvores, que dão um aspecto totalmente diferenciado à estrutura desse Centro Educacional. As construções são separadas umas das outras por grandes espaços livres e foram projetadas, na época da sua inauguração, de forma integrada com o espaço verde do entorno, sendo o acesso entre as construções feito através de caminhos sob as árvores.

Este Centro Educacional, a partir desse momento identificado sempre como Escola Parque, é uma instituição de ensino pioneira no Brasil, implantando, na sua inauguração, a proposta revolucionária de educação profissionalizante e em tempo integral idealizada pelo pedagogo Anísio Teixeira, quando Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1950) e diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – 1951-1964). Com a finalidade de proporcionar uma educação em tempo integral às crianças e adolescentes da região do bairro da Liberdade e adjacências, a Escola Parque tinha como objetivo atender à população infanto-juvenil das comunidades carentes e foi construída no governo de Otávio Mangabeira.

Ainda de acordo com o site do C.E.C.R. – Escola Parque, na concepção de Anísio Teixeira, este Centro deveria ser a “primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos” (BAHIA, 2012). A intenção desse educador era que fossem construídos, inicialmente, sete Centros semelhantes a este, que seriam localizados nos bairros mais carentes de Salvador. O espaço para a construção desse primeiro Centro foi definido através de uma parceria entre o Governo Federal e o Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria da Educação. Dessa forma, o Governo do Estado cedeu o terreno e o Governo Federal ficou responsável pela construção, manutenção da Escola e o pagamento dos professores, todos em regime de dedicação integral. Após alguns anos, essa concepção inicial do projeto foi alterada e a Escola Parque passou a ser mantida exclusivamente pelo Governo do Estado da Bahia.

Nesse contexto, os estudantes das Escolas Classe seriam atendidos em turno oposto em atividades/oficinas de diversas linguagens artísticas, esportivas e também de cunho profissionalizante.

O projeto inicial, voltado para a inclusão social, não teve, entretanto, seguimento nos governos seguintes, tendo sido, inclusive, abandonado em suas propostas iniciais, sobretudo durante o Regime Militar, que cassou seu idealizador, Anísio Teixeira. A partir da década de 80 o Centro continuou sua trajetória de abandono, principalmente em relação à manutenção da sua estrutura física. Na década de 90 sua estrutura chegou a ser completamente alterada para atender ao Ensino Regular, passando todos os espaços a serem adaptados como salas de aula convencionais. Sobre a concepção da Escola Parque, de acordo com a Professora 3:

A Escola Parque sempre funcionou de forma emblemática, a partir do que Anísio pensou o que seria Educação Integral, mas parece que, talvez por isso, tenha se parado no tempo de uma memória que não andou. É como se a sociedade caminhasse, mas o projeto da Escola Parque tivesse ficado parado no tempo em que foi criado. [...] Quando Anísio criou a Escola Parque, a sua referência (de acordo com textos dele mesmo) era a Escolinha de Arte do Brasil, que tinha relação com a modernidade artística, com Augusto Rodrigues etc. A Escola Parque era um projeto experimental da Universidade, quem trabalhava com Arte lá é que vinha trabalhar aqui. A Universidade pensava educação e a Escola Parque era o grande campo de reflexão prática da história, o laboratório para estas ideias.

[...] os professores, vindos da UFBA, estavam emprenhados de ideias interessantes sobre a modernidade artística, sobre ensino da arte e sobre Salvador na modernidade. Fizeram um curso no INEP com os outros professores que chegavam de outras áreas e se discutia e tentava implantar

uma ideia de arte com liberdade, com autonomia, para as crianças e jovens: um olhar para a prática, para o processo, bem interessante, conectado com o que acontecia no Brasil em termos de produção artística (PROFESSORA 3, 2012).

A partir da responsabilização do Estado sobre a Escola Parque, uma gradual decadência foi sendo instalada nesse espaço. A visão de Educação Integral, pensada por Anísio Teixeira, que deveria ter sido utilizada como referência para o restante da rede estadual, ao contrário, foi sendo adequada, distorcida e esquecida, passando a Escola Parque a compartilhar os problemas estruturais da rede estadual a qual passou a pertencer.

Sobre a continuidade das propostas iniciais de Anísio Teixeira para a Escola Parque, a Professora 3 complementa que

Isso foi caminhando por um tempo, mas, a partir dos anos 80, 90, principalmente, foi sendo desconstruído e tomando um rumo totalmente louco. A Escola Parque chegou a um momento na década de 90 em que deixou de ser escola de arte, esporte e de trabalho e virou sala de aula. Tiraram espelhos, tiraram barras, implodiram a escola, colocaram sala de aula em todos os espaços [...] destruíram fisicamente a escola: porque ela não foi criada para comportar este tipo de estrutura [...] e teve professora aqui que enlouqueceu. Eles vinham tirar as barras e espelhos da sala e ela dizia que não sairia dali [...] (PROFESSORA 3, 2012).

É inacreditável que os governos estaduais possam ter decidido em algum momento transformar os poucos espaços existentes na rede pública para a arte em salas de aula para o Ensino Regular. No caso da Escola Parque, parece que tiveram a intensão clara de ir contra todos os ideais teixeirianos que fundamentaram a sua criação. Para Anísio Teixeira, as atividades que não faziam parte do Ensino Regular possibilitavam o real avanço dos estudantes em autonomia e liberdade que conduziram à construção da democracia. Infelizmente, essas ideias não prosperaram na época.

De acordo com a Professora 3, as ideias de Anísio Teixeira não podem ficar paradas no tempo. Na visão dela deveria acontecer uma reflexão profunda entre os profissionais que fazem parte da Escola Parque, na busca de que as ideias desse pedagogo sejam trazidas para a contemporaneidade que, naturalmente, tem demandas e contextos diferenciados da época em que foram idealizadas. Em sua opinião, [...] “Esse é o momento de se estar repensando isso e repensando a Arte nesse processo” (PROFESSORA 3, 2012). Como bem descreve o Professor 2, que

se autointitula um “Anisiano”<sup>27</sup>,

Eu nasci na comunidade, estudei aqui, sempre ensinei aqui [...] eu percebo que o declínio na Escola Parque afetou o que vinha nascendo na região. O papel que a escola teve declinou, principalmente quando deixou de ser federal para ser estadual [...] ela herdou todas as mazelas da estrutura estadual. A minha percepção como ex-aluno da Escola Parque quando era Federal é bem diferente da percepção como professor. Antigamente era o pensamento da educação como fundamento da construção da democracia [...] esse declínio afetou o entorno [...] acredito que se a ideia Anisiana tivesse se propagado pelo menos no Estado da Bahia, com certeza a questão da criminalidade teria sido menos grave. Se tivéssemos tido visão nas décadas de 50, 60 e pudéssemos ter abarcado o pensamento Anisiano, seríamos mesmo um país do futuro (PROFESSOR 2).

A partir de 2000, sob a nova gestão, a Escola Parque foi sendo gradualmente revitalizada como Centro Educacional e foram feitas algumas reformas para que retornasse à sua estrutura física original e, desde então, vem oferecendo Oficinas de diversas atividades tendo, na medida do possível, os ideais de Anísio Teixeira como inspiração. Relatando as dificuldades de adequação às propostas no momento da revitalização da Escola, o Professor 2 explica:

[...] a escola foi mergulhando nessa lógica de marketing [...] por exemplo: logo na revitalização, nosso primeiro evento foi no Dique do Tororó [...] nós que sempre trabalhávamos com os processos, de repente tínhamos de gerar produtos [...] isso foi gerando uma angústia [...] e aí eu pedi licença por três anos. Foi um período em que eu não conseguia entender a escola [...] a amiga que me aconselhou disse que eu não conseguiria fazer essa ruptura da minha memória com o que estava sendo solicitado nesse momento [...] e foi a melhor coisa que eu fiz! (PROFESSOR 2).

Ainda sobre o processo de revitalização da Escola Parque, a Professora 3 complementa:

À reflexão crítica que foi feita na época da revitalização, estudando os textos de Anísio, talvez tenha faltado atualização. Que mantivesse um olhar, que aquilo pudesse caminhar sendo transformado, sem o engessamento do projeto, que é o que acredito que aconteceu. E é nesse projeto engessado que a gente caminha. Naturalmente, há tentativas de mudanças, eu reconheço isso, mas faltou trazer o projeto para a contemporaneidade. Acredito que se tenha de passar por uma intensa reflexão crítica sobre o processo de implementação do retorno da escola e de como isso está sendo conduzido. E são várias outras questões, incorporando as questões sociais do nosso bairro, que sempre foi um bairro muito interessante [...] muito voltado para a cultura e ainda é!!! Mas, de dez anos para cá, a criminalidade está crescente [...] os pais também têm um receio enorme de

<sup>27</sup> Apesar do termo utilizado para os estudiosos das ideias de Anísio Teixeira ser “Teixeiriano”, o Professor 2 adota o termo “Anisiano” para abordar as ideias e estudos sobre esse pedagogo.

permitir que as crianças se desloquem das Escolas Classes para cá [...] houve uma perda enorme por conta da não institucionalização, porque não é obrigatório o ensino integral. Com a regularização que aconteceu agora isso talvez melhore! Atualmente só temos aproximadamente 40% de alunos das escolas classes cursando o integral. Temos alunos de outras escolas, públicas e particulares, e tem muito idoso e muito adulto, da comunidade, a partir dos 21, 22 anos. Assim, esse formato do Centro atualmente está se assemelhando mais a um Centro Social Urbano do que a um ensino integral que deveria criar um canal diretamente com as escolas (PROFESSORA 3, 2012).

Esta concepção apontada pela Professora 3 aproxima-se da acepção de um Centro Comunitário, que agrega ações sociais para a comunidade e se configura como uma grande distorção para o perfil da Escola Parque e a sua concepção de Centro Educacional. Este formato altera completamente o conceito de educação integral proposto por Anísio Teixeira, além de reforçar ainda mais a desarticulação existente entre as atividades da Escola Parque e as disciplinas do currículo destas escolas.

Em entrevista com a Gestora 3, ela confirma que a Escola Parque, após a reforma de 2000, voltou a ter a mesma estrutura física da década de 50 quando foi pensada/criada por Anísio Teixeira, mas não aprofunda nas questões geradas por este processo na estrutura pedagógica da escola e na sua oferta de um ensino integral. Ela reforça que desde a inauguração da escola já existia o foco na ideia do trabalho e das diversas linguagens artísticas e que a escola foi criada com a estrutura física correspondente às diversas linguagens e atividades desenvolvidas: 2 salas de dança, sala de música, teatro e sala de artes visuais, além de espaços para as oficinas profissionalizantes (panificadora, jardinagem etc.), Refeitório e Biblioteca. Ainda sobre a estrutura física da Escola Parque, a Professora 3 comenta que

[...] é fantástica, principalmente se compararmos com as demais escolas estaduais, mas é uma estrutura moderna, que segmenta. O núcleo artístico fica separado, a biblioteca fica longe, o sistema de comunicação interna não existe. E não há uma preocupação com isso. Há o efeito que isso causa. As informações não circulam e se deveria pensar nisso: como é que as informações podem circular na escola? Com a internet até que as coisas terminam ficando mais fluidas, mas merecia um outro formato. Pelo menos se digitalmente isso fosse feito, já seria um caminho, até porque fisicamente é difícil mexer na estrutura porque está em processo de tombamento. E nesse momento tem-se de pensar como é esse tombamento do projeto? Como isso será feito (PROFESSORA 3, 2012)?

A Escola Parque, como citado anteriormente, não é uma escola de Ensino Regular, e sim um polo artístico-cultural e de trabalho que atende às escolas classe

e comunidade, tendo características e demandas diferenciadas, embora, por todos estes mais de 60 anos, nunca tenha sido reconhecida dessa forma pela SEC-Ba. De acordo com os professores e a Gestora 3, quando aconteceu o projeto de revitalização da Escola, entre 2000 e 2001, muitas reflexões foram feitas sobre o seu formato, mas, na época, nada foi regularizado junto à SEC-BA. Somente em agosto de 2012, através do Decreto nº 14.104, de 15 de agosto de 2012, publicado no Diário Oficial de 16 de agosto de 2012, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque foi referendado pela SEC-BA como um Centro de Complementação da Educação Básica. Até então, a escola obtinha repasses de verba através das escolas classe, dificultando bastante sua autonomia e as questões relacionadas à gestão.

Parece estranho que a SEC tenha demorado tanto tempo (mais de 60 anos) para resolver essa questão da regularização da Escola Parque, um Centro Educacional tão antigo em Salvador e com uma proposta tão inovadora e relevante. Existe a expectativa da Gestora 3 e dos professores de que, a partir dessa regularização, a escola possa funcionar de forma mais eficiente, menos burocrática e com mais autonomia.

Atualmente, as Escolas Classe (I, II, III e IV e o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva) e as Escolas que foram inseridas posteriormente como vinculadas ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque (Colégio Estadual Anísio Teixeira, Escola Estadual Celina Pinho e Escola Estadual Profa. Candolina) atendem aos turnos matutino, vespertino e noturno, nos níveis de Ensino Fundamental Regular, Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Tempo de Aprender. O C.E.C.R. – Escola Parque oferece aos estudantes durante o ano letivo dias inteiros de atividades divididos em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificada, nas escolas vinculadas e nos Colégios adicionais e, no turno oposto, atividades da parte diversificada do Currículo, efetivadas através de Núcleos da Escola Parque. Além do núcleo de Pluralidade Artística, existem núcleos de Informação, Esportes, Artes Visuais (especificamente), Jardinagem, Leitura e Pesquisa, Alimentação e de Projetos Especiais, de acordo com informações atualizadas do site da instituição e confirmadas na pesquisa de campo. Além destes núcleos existe, ainda, o de Articulação de Área, que tem como objetivo articular a integração das áreas das escolas vinculadas.

A partir dos Núcleos, mais de quarenta cursos são oferecidos pela Escola

Parque, sendo treze na área de arte e cinco específicos de Dança.

A Dança na Escola Parque faz parte do Núcleo de Pluralidade Artística e é oferecida em turno oposto de aulas, em oficinas que têm a duração média de 4 horas. No seu quadro funcional este Centro conta com apenas dois professores efetivos da SEC-Ba, que estão sendo citados como Professor 2 e Professora 3, e muitos outros (entre 10 e 12) que atuam em regime de contratação temporária, através, principalmente, do Regime de Direito Administrativo – REDA, Prestação de Serviços Temporários – PST ou Programa Mais Educação.

Em relação aos professores de dança que trabalham na Escola Parque, a Gestora 3 confirma a existência apenas de dois efetivos da SEC-Ba, ambos Licenciados em Dança (já citados anteriormente). O Professor 2, que trabalha com Dança Criativa especialmente com crianças, a partir de 5 anos, e a Professora 3, que está afastada de sala de aula e há dois anos desenvolve um Projeto Cultural na Escola Parque e escolas classe. Além desses professores efetivos da SEC-Ba, a Gestora 3 relaciona muitos outros que lecionam na escola: quatro professoras de Ballet Clássico, um professor de Dança de Salão, um professor de Jazz, um professor de Dança Afro e outro de Hip Hop (professores de contratação temporária: REDA, PST ou Mais Educação), entre outros. Estes dois últimos são ex-alunos que se destacaram nas Oficinas e que depois foram absorvidos como monitores do Programa Mais Educação. Segundo ela, a direção opta pela contratação de ex-alunos como monitores para dar oportunidade a quem foi da escola, porém ela pontua que percebe a diferença entre os profissionais licenciados e não-licenciados, inclusive pedagogicamente, por conta dos últimos não terem experiência com planejamento de curso, de aula, entre outros.

Questionada sobre a contratação de pessoas não licenciadas para trabalhar com dança na escola nos programas/projetos de contratação temporária, ela reconhece que não é o correto, mas que existem muitos profissionais na Escola Parque nessa situação. Ainda de acordo com entrevista da Gestora 3, apesar de a direção da escola ter elaborado alguns critérios para seleção de profissionais do Mais Educação que trabalham na área de Matemática e Língua Portuguesa (focos do Programa), reconhece que esta providência não foi tomada em relação aos professores de dança. Como já citado no capítulo anterior em relação ao Colégio Landolfo Alves, esta situação é sempre muito complicada, já que os monitores não precisam ser Licenciados para exercerem esta função. Esta prática, que perdura na

maioria das escolas da rede, não garante educação de qualidade em dança para as crianças e jovens no turno integral, já que “qualquer pessoa”, mesmo não licenciada, pode ser contratada para ministrar as Oficinas, contrariando a LDB 9.394/96 que indica que todos os professores que trabalhem na rede sejam especialistas. Em entrevista com a Professora 3, ela confirma que

Só existem 2 professores efetivos, e tem uns 10 professores que são contratados a partir de alguma demanda que eu não sei qual é, em contratos temporários. Não é preciso ser formado para dar aula nesses projetos (REDA, Mais Educação, PST...), o diretor é que organiza quem ele contrata [...]. A ideia do Mais Educação é boa, traz algumas abordagens de dança que não teria como ter na escola, já que temos um déficit muito grande de professores de arte no estado [...]. O Ballet, por exemplo, a pessoa pode não ser um professor de universidade, mas tem de ter formação específica [...], não é qualquer pessoa que pode trabalhar com isso [...]. O que eu percebo no Mais Educação é que os diretores, os gestores não entenderam a natureza do projeto. Esse é o grande problema. Contratar, por exemplo, uma pessoa que não é do ballet para dar aula de ballet para crianças [...] é um absurdo. Dói meu coração e é por isso que não dou mais aula! Eu não consigo me conectar com este sistema, eu não consigo transformar, infelizmente [...] tentei conversar sobre isso, fazer com que as pessoas entendessem isso, mas tive de assumir a minha incapacidade, até porque em um sistema você tem de transformar com mais gente! (PROFESSORA 3, 2012).

Quando se configuram estes casos de formação profissional indevida, percebe-se que os gestores realmente não conseguem compreender a dinâmica do ensino da arte e da dança, em especial, que para eles continua sendo um momento de entretenimento, lazer, relaxamento, que qualquer pessoa pode proporcionar aos estudantes nas escolas. Em relação a esta situação de contratação de pessoas sem qualificação específica para o ensino da dança nas escolas, o Professor 2 resume:

Deu-se a desgraça!!!! E como tal a desgraça nunca vem sozinha. A questão econômica é bem mais forte: se [a SEC] pode contratar um bolsista de 300 e poucos reais, para que contratar um professor licenciado, se a qualidade não é o que importa? (PROFESSOR 2, 2012).

Essa atitude de contratação de monitores não licenciados, além de ir de encontro à legislação vigente (LDB 9.394/96), ainda favorece a possibilidade de inserção de um ensino de qualidade duvidosa e desconectado com a proposta de aulas de dança (e arte, em geral) como construção de conhecimento. Segundo Marques,



A falta de formação específica na área de ensino da dança, ou a presença de uma formação que se deu exclusivamente em academias de dança, compromete de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e reflexivo que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas. A escolarização da arte tem, portanto, fortes aliados: os professores despreparados para um ensino consciente e crítico de suas implicações e extensões para o mundo dos alunos e da arte (MARQUES, 2011, p. 62).

Observando-se a estrutura física da Escola Parque para o ensino da Dança, percebe-se que esta é apropriada, com duas salas com piso de madeira, espelhos e barras. A Professora 3, apesar de reconhecer a especificidade da estrutura física das salas para a dança, complementa:

A gente não tem algo que possa cobrir os espelhos, isso, às vezes, é muito complicado quando se trabalha com improvisação buscando uma ideia de movimento que não seja apenas estética e através do olhar, até porque o olhar, às vezes, dificulta o acesso a alguns processos perceptivos (PROFESSORA 3, 2012).

Ainda sobre a estrutura física, ela aponta também um problema de acústica:

Como o teatro é no subsolo, a música no meio e a dança no primeiro andar, e ainda é meia parede, às vezes a gente está dando aula e tem o aprendizado de algum instrumento ou mesmo um som bacana, mas que não conversa com o que estamos querendo na aula de dança [...]. Uma ideia seria alterar a formação do núcleo, porque no subsolo é o teatro, no meio música e em cima dança. A música talvez devesse ser no subsolo, o teatro no meio e a dança continuaria em cima. Talvez fosse mais fácil de trabalhar assim (PROFESSORA 3, 2012).

As aulas de Dança (na verdade, de todas as oficinas) na Escola Parque ocorrem uma vez por semana em turno inteiro (por três a quatro horas). Este formato pode funcionar para atividades de menor esforço físico, como Artes Visuais, Jardinagem e Oficinas voltadas para o Trabalho, porém, para a Dança, parece inadequado e muito difícil de administrar. Os professores são unânimes em pontuar as dificuldades desse formato e o Professor 2 explica que eles “já tentaram alterar isso e nunca conseguiram” (PROFESSOR 2, 2012). A SEC (que eles acreditam ser responsável por esta proposta) não consegue dialogar com a Escola Parque sobre este formato, que não atende às necessidades desse espaço. Dessa forma, ele relata que a gestão da Escola permite flexibilidade na organização interna das aulas, compreendendo que os Professores devem utilizar múltiplas estratégias para manter a motivação dos alunos de dança, principalmente as crianças e idosos, por tanto tempo em um mesmo dia de aula.

Ainda em relação às aulas de dança da Escola Parque, a Professora 3 explica que atualmente não está em sala de aula, mas foi coordenadora do núcleo artístico por muitos anos. Na sua visão, é necessário

[...] um projeto maior, que não seja apenas a oficina, acontecer em três meses, seis meses ou um ano [...] e não se dar continuidade. A gente tem um problema sério aqui com continuidade. E tem outras questões também, porque quando a gente fala do ensino da dança a gente tem de entender as especificidades da linguagem. A gente não pode numa escola prever um formato sem entender que cada área de conhecimento tem as suas singularidades, suas especificidades (PROFESSORA 3, 2012).

Ainda na opinião da Professora 3, sendo “Educação Integral” a Escola Parque deveria elaborar um Plano de Curso único. Ela complementa:

Tudo bem que se tenha uma plasticidade na oferta da Educação Integral, que é o contra turno. Teria de existir cursos livres e uma parte com continuidade, pois isso é um problema muito sério na escola, a falta de continuidade. Outra coisa que também precisava alterar é a carga horária. A gente tem uma carga horária de 4 horas por semana, só que a criança vem um só dia para dança, outro para artes visuais, e assim sucessivamente. O professor, naturalmente, busca suas estratégias para motivar, não cansar [...], mas é muito ruim isso. É uma logística que todo mundo se incomoda, mas que a direção não transforma. Esse esquema é cansativo para os alunos, cansativo para o professor, e não só isso, a gente aprende por repetição [...], por exemplo: a criança tem contato com aquela informação em um dia e só uma semana depois vai rever [...] e quando tem feriado, paralisação ou qualquer outra coisa (faltar luz ou água, por exemplo), então ela vai passar ainda mais tempo afastada da proposta. Dessa forma, ela acredita que esse é um dos motivos da grande evasão, tem turmas que não conseguem ser formadas [...]. E outro fator complicadíssimo é o formato da matrícula: cada professor oferece o que vai dar, de acordo com a sua cabeça, pois não tem uma conversa, um planejamento prévio (PROFESSORA 3, 2012).

Discordo com a professora 3 apenas quando ela define a proposta atual da Escola Parque como “Educação Integral”. A proposta inicial de Anísio Teixeira, que possibilitava aos estudantes o acesso a uma ampla quantidade de conhecimentos diversos que se articulavam entre si, realmente era de Educação Integral. Porém a proposta da SEC-BA e do MEC para as escolas estaduais na atualidade é de escola “em tempo integral” e existe diferença entre esses termos. Como esclarece o Professor 2, “[...] se você observar o Mais Educação, a Picanço fala sempre: é Educação em tempo integral. Nós não podemos confundir Educação Integral com Educação em tempo integral” (PROFESSOR 2, 2012).

O que se percebe nessa proposta de educação em tempo integral, pelo menos nos ambientes escolares que fizeram parte deste estudo, incluindo a Escola Parque, é um conjunto de atividades diversas, desarticuladas entre si, que servem apenas para contabilizar a carga horária e aumentar os índices de oferta desse formato.

Em relação às abordagens de dança que são trabalhadas na Escola Parque, a Gestora 3, corroborando a reflexão acima, relata que é como se fosse uma “colcha de retalhos”, com diversas “modalidades” sendo trabalhadas neste espaço, dependendo da formação dos profissionais. Ela afirma que existe um único professor que ela percebe que trabalha de forma mais criativa e processual (cita o Professor 2) e que os outros, em geral, trabalham como se a Escola Parque fosse uma escola de dança, com modalidades diferentes em cada oficina, sendo estas: ballet, hip hop, dança de salão, jazz, dança afro, entre outras.

Esta configuração da oferta da dança na Escola Parque reforça a perspectiva de dança como entretenimento e lazer, desprovida de conteúdos que favoreçam a compreensão da dança como área de conhecimento. Por sua vez, este formato fragmentado, sustentado pelos professores temporários, contribui ainda mais para a (in)visibilidade da dança nas escolas básicas e sua ausência nos currículos.

O Professor 2, licenciado em Dança pela UFBA, muito elogiado por suas propostas inovadoras pela Gestora 3, relata que, oficialmente, a “modalidade” do seu trabalho é Dança Moderna, mas que o que ele trabalha com as crianças é o que chama de “Dança Criativa”<sup>28</sup>, com ênfase em improvisação e processos criativos. O Professor 2 explica que, pelo fato de ter sido aluno da Escola Parque no seu tempo de estudante, desenvolveu, desde então, um grande respeito pela proposta pioneira desse Centro Educacional e pelas ideias do seu criador, Anísio Teixeira. Sobre a proposta de Dança Criativa, o Professor 2 esclarece, no seu sítio eletrônico:

A Dança-Educação [apesar de ele nomear o texto como Dança Criativa, a explicação inicia-se como Dança-Educação] tem como objetivo proporcionar ao educando a vivência estético-criativa no universo do movimento corporal, em sua ampla possibilidade expressiva, considerando o interesse temático do educando, o rol de conteúdos relacionados à dança enquanto linguagem cênica e o domínio de competências e habilidades, tomando-se por base os níveis Iniciante, Intermediário e Avançado (PROFESSOR 2, 2012).

Ainda em relação à sua abordagem de dança, o Professor 2 esclarece que,

---

<sup>28</sup> Termo oriundo da proposta de Rudolf Laban.

em relação às crianças das séries iniciais:

O trabalho é de iniciação à dança: fase exploratória, lúdica. Claro que trabalho o desenvolvimento psicomotor. Nas séries iniciais o foco é descobrir o movimento, agregar valores de criação, valores estéticos [...]. Minha temática são as danças dramáticas brasileiras, como auto de natal e bumba meu boi. No ano passado fizemos o Projeto Dançando na Feira {referindo-se ao projeto que desenvolveu em parceria com professores de outras disciplinas, que teve como proposta o estudo da Feira de São Joaquim}; com as crianças podemos explorar os desenhos, os personagens, o roteiro [...] utilizando o tempo grande de aula (PROFESSOR 2, 2012).

Autores como Marques (2011) questionam há algum tempo a diversidade de nomenclaturas existentes para designar a dança que é feita na escola. Segundo ela,

[...] todos estes sobrenomes e/ou apelidos dados à dança por educadores são consequências, reflexos e ao mesmo tempo combustíveis do processo de escolarização por que passou – vem passando – a dança em nossas instituições de ensino. Com todas estas nomenclaturas, acabamos assumindo realmente uma diferença entre a dança produzida na sociedade e a dança presente nas escolas. A primeira é arte, a segunda é educação (MARQUES, 2011, p. 86-87).

Dessa forma, esta multiplicidade de nomenclatura para a dança e consequente ênfase de que não se pretende formar artistas no ambiente educacional, apesar de realmente não ser este o objetivo principal dessa linguagem artística na escola, pode vir a proporcionar um distanciamento do conceito de dança como arte e um reforço à visão da dança como “instrumento educacional” e não como área de conhecimento.

A outra professora de dança da Escola Parque, a Professora 3, também efetiva da SEC, além de Licenciada em Dança é Mestra e Doutora em Artes Cênicas e está fora de sala de aula de dança da Escola Parque há algum tempo. Foi coordenadora do Núcleo de Pluralidade Artística até dois anos atrás e atualmente desenvolve um projeto chamado Caldeirão Cultural, que se propõe a “trazer a arte para dialogar com professores e alunos e, consequentemente, para transitar/habitar nos espaços da Escola Parque e escolas classe, além de proporcionar a visita de professores e alunos a espaços culturais e eventos artísticos que acontecem na cidade” (PROFESSORA 3, 2012).

Ambos os professores de dança da Escola Parque têm bastante tempo como professores concursados, muita experiência com dança na escola e afirmam que

sempre colocaram foco na abordagem contemporânea de Dança.

Em relação à inserção da dança no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Parque, a Gestora 3 explica que já acontece, até porque a proposta inicial da escola já previa este formato. Porém nenhum dos professores entrevistados conhece ou teve acesso ao PPP como referência para planejamento de seus cursos ou aulas. O Professor 2, questionado sobre a presença da dança no PPP na Escola, explica:

No meu entendimento a Escola Parque não tem um projeto pedagógico. Ela tem aquele instrumento oficial que manda para a secretaria de educação, mas que não traduz a prática pedagógica, não sintetiza o pensamento do professorado e nem as demandas mais profundas dos alunos (PROFESSOR 2, 2012).

Infelizmente, esta não é uma questão exclusiva dessa escola. Percebe-se, em geral, uma certa acomodação dos professores e falta de liderança dos Coordenadores Pedagógicos e Gestores de muitas escolas da rede pública estadual no sentido de sensibilizar toda a comunidade escolar para a priorização da atualização desse documento, que tanto pode direcionar as ações da escola quanto retratar as suas demandas mais profundas, contexto e especificidades.

Sobre a presença de alunos do Ensino Médio nas aulas de dança da Escola Parque, a Gestora 3 explica que não existem turmas inteiras com alunos do Ensino Médio, somente alguns alunos em algumas turmas, especialmente as de Hip Hop, que são mais atrativas para esta faixa etária. As outras “modalidades” de dança atendem preferencialmente a alunos do Ensino Fundamental e pessoas da comunidade. Em relação à frequência dos estudantes, em geral, nas aulas das oficinas, ela relata que é uma frequência razoável e que, como os estudantes têm liberdade de escolha de oficinas, eles às vezes transitam em mais de uma delas, portanto, o controle de frequência não consegue ser muito rígido nas oficinas.

Em entrevista com a Professora 3, e questionando a pequena presença do jovem de Ensino Médio na Escola Parque, ela complementa:

[...] acredito que a escola tenha de pensar a juventude e que a arte é um espaço interessantíssimo para ajudar a pensar sobre isso. Falta autonomia e liberdade para as crianças e jovens. As escolas, em geral, querem exigir do aluno um comportamento de quartel. A juventude não quer isso! A questão da produção de conhecimento passa pela forma com que a escola trata o ensino, ainda como um sistema reprodutivo [...], nas artes a gente consegue se libertar mais um pouco [...], percebo que alguns professores

{se referindo a alguns professores de contratação temporários egressos da UFBA} vindos da escola de dança têm propostas bacanas de criação (PROFESSORA 3, 2012).

Sobre a metodologia do seu trabalho de dança com os adolescentes, o Professor 2 esclarece:

Quanto aos adolescentes, se ele já tiver vivenciado esta fase {referindo-se à fase exploratória e lúdica de iniciação à Dança, que desenvolve com as crianças das séries iniciais}, ele pode vivenciar um lado mais estético [...], mas, se não, tem de passar por isso de qualquer jeito! O TRABALHO com os adolescentes é diferente. Eles já têm um patrimônio gestual que ele fica muito atento, tanto que quando fizeram o festival foi porque eles tinham uma massa ligada ao hip hop e ele era meio rejeitado na escola [...]. Fizemos o Festival de Dança e Performance. A partir daí o Hip Hop foi instituído como modalidade. Eles {os adolescentes} trazem o patrimônio gestual e nós reelaboramos este patrimônio, com reflexão, elementos criativos etc. Os adolescentes vêm mais da comunidade do que das escolas classes. Os alunos das escolas classes foram desaparecendo, então foi aberta a escola para a comunidade (PROFESSOR 2, 2012).

Complementando as informações sobre os adolescentes da Escola Parque, a Professora 3 explica: “Aqui na Escola Parque a galera do pagode não fala com a do hip hop, eles se destratam [...] e a escola nem está ligando [...]” (PROFESSORA 3, 2012).

Esta questão deveria ser abordada com bastante cautela e responsabilidade, pois pode vir a ser um disparador para um processo de exclusão e desrespeito à diversidade. A complexidade dessa situação deveria ser aprofundada pelos gestores e professores, na busca do estabelecimento de uma convivência de respeito à diversidade e alteridade.

Um outro problema muito citado pelos professores nas entrevistas e observado nas visitas da pesquisa de campo é a dificuldade de circulação de informações na Escola Parque e de articulação entre os seus núcleos. Sobre esta integração, a Gestora 3 esclarece que

[...] entre cada linguagem artística percebo alguma articulação (entre alguns profissionais), mas entre os núcleos é bem mais difícil, pelo fato de a escola ser muito grande e serem muitos os profissionais envolvidos. Porém temos reunião com todos os professores, inclusive dos programas de contratação temporária, semanalmente (GESTORA 3, 2012).

Essa falta de articulação entre as propostas dos Núcleos pode estar dificultando ainda mais a criação de uma proposta única na Escola Parque. Neste viés, o Professor 2 esclarece que a Escola

[...] na sua concepção original era estabelecido em setores. Setor de artes, setor de trabalho [...] e setor já dá ideia de fazer parte de um todo. Quando houve a reforma, transformaram os setores em Núcleos. Isso é uma coisa muito séria! Núcleo é um ponto focal, um epicentro, que vai gerar uma energia em torno de si. Então os núcleos vão se fechando em si mesmos [...], eles têm seus projetos, suas metas [...] e a escola, que seria a Escola Parque, um organismo vivo [...] funcionando com setores como se fossem órgãos: coração, pulmão [...] ela vira núcleos isolados. Em vez de um, são vários corpos. Essa revitalização foi trágica!!! Foi ela que transformou a atividade em um turno só nisso que temos aqui [...] foi em 2001/2002 [...] eu ainda tentei mudar alguma coisa, fui à Faculdade de Educação [...], mas era difícil [...] a SEC perdeu o rumo [...] a própria natureza dos Núcleos, eles não são dialógicos, eles são núcleos (PROFESSOR 2, 2012).

O Professor 2 complementa:

Existe falta de uma Coordenação Geral na escola. Tem a coordenação pedagógica, mas fica confuso qual a função de cada uma [...] falta uma ação integrada entre todos os núcleos. Tudo termina acumulando na vice-direção. São 32 professores no núcleo de Arte. De dança são uns 10, 12. É difícil administrar um grupo tão grande e ainda existirem vários núcleos. [...] se nem se consegue encontrar os colegas aqui, imagina articular alguma proposta [...] é ilusão. As parcerias são feitas individualmente entre os professores através de afinidade. Por exemplo: a escola tem um Núcleo de articulação. Mas é uma articulação entre a Escola Parque e as escolas classe. Não tem uma articulação entre os núcleos (PROFESSOR 2, 2012).

Questionada sobre o seu conceito de dança, a Gestora 3 apresenta uma visão entusiasmada e tradicional, sendo, em sua opinião, a dança uma atividade “voltada para o crescimento, utilizando sentimento e a emoção”. Ela diz acreditar que a dança possibilita construção de conhecimento, porém percebemos que seu discurso aborda uma percepção de dança mais assistencialista e instrumental, em que o principal objetivo passa a ser a capacidade de poder “ajudar” os estudantes em várias situações. Insistindo na questão e questionando sobre se ela percebia que as aulas de dança do na Escola Parque construíam conhecimento, ela afirma:

Quanto a isso, depende do profissional. Alguns profissionais percebo que têm um trabalho maravilhoso que leva o aluno a construir conhecimentos, e outros nem tanto, ficam ligados apenas à técnica (e às vezes nem isso) e terminam não tendo um resultado muito significativo. Tudo depende da escolha do profissional: a transformação da aula em experiências que produzam conhecimento (GESTORA 3, 2012).

A partir dessa explicação acima se percebe que a Gestora 3 manifesta consciência do que deva ser a presença da dança na escola e o foco do trabalho nessa linguagem artística. Porém, da mesma forma que ela reconhece e valoriza o trabalho de um professor, ao mesmo tempo se omite de qualquer tentativa de modificar os objetivos e metodologias dos demais professores (temporários). Já a Professora 3 diz:

[...] desculpe, mas isso {se referindo à construção de conhecimentos em dança} pode ser um lance de sorte, porque você pode estar com um professor o ano todo que não lhe acrescente. Naturalmente seria bem pior se não existisse a Escola Parque, mas a gente poderia estar melhorando este processo (PROFESSORA 3, 2012).

Já o professor 2, questionado sobre as suas aulas construírem conhecimento, afirma que:

Minhas aulas propiciam construção de conhecimento. O ponto fundamental é o respeito pela própria imagem deles. Esse respeito que eles passam a ter por eles mesmos. A grande população é de afrodescendentes e eles chegam muitas vezes com valores agregados ao mundo deles, distorcidos (PROFESSOR 2, 2012).

Sobre a possibilidade de as políticas públicas estaduais e federais contribuírem para a valorização da Arte e inserção da dança nas escolas como área de conhecimento, o Professor 2 responde que

Não, as políticas não colaboram para a inserção da dança nas escolas [...] se eu comparar esta força de educação dos anos 50-60 com hoje, é uma brincadeira de mau gosto. Nenhuma nação séria permitiria que os professores passassem três meses em greve por coisas sérias [...] as Políticas Públicas Educacionais são de uma crueldade [...], pois veja bem: eu escolhi ser professor não foi por falta de oportunidade, foi por escolha, vocação, amor [...] e nós não tínhamos a visão de sermos ricos, lógico [...] quando vejo o professorado largando o barco [...] com histórias que devem ser mais ou menos como a minha [...] eles não são irresponsáveis [...] eles começam a ver que o que está aí {na Educação} é para outra finalidade [...] as políticas estão na contramão (PROFESSOR 2, 2012).

Ainda em relação às políticas públicas, a Professora 3 (2012) complementa:

Eu percebo boas intenções. O {Programa} Mais Educação, pelo menos na sua gênese, me pareceu ser uma boa intenção, porém a sua implementação está fugindo da boa intenção e criando um monstro de convívios e de amizades e falta de conhecimento do gestor de onde vai buscar aquele professor. Pra não perder o projeto ele pede ajuda a quem



conhece, e às vezes a pessoa que vem indicada não é adequada. A gente precisa formar gestores para entender o papel da arte na vida das pessoas. Colocar especialistas nos cargos. Os especialistas foram substituídos por cargos comissionados [...]. Este ano nas escolas a gente teve um planejamento {se referindo ao PAIP} vergonhoso, assustador, parecia cortado dos PCNs, uma esquizofrenia do discurso [...] (PROFESSORA 3, 2012).

Ainda sobre o tema das políticas públicas colaborarem para a inserção da dança nas escolas e sua validação como campo/área de conhecimento, a gestora 5, da SEC, em entrevista, se posiciona em contraponto com a opinião destes e de todos os professores e gestores entrevistados, quando afirma: “Sem dúvida! A gente não pensa, ou imagina, a arte como alegoria, e sim como uma implicação na formação daquelas pessoas [...]. A dificuldade é como a gente realiza efetivamente isso na prática” (GESTORA 5, 2013).

Em outro momento da entrevista a mesma gestora compartilha sua concepção de que a Arte deve acontecer apenas nos projetos de tempo integral ou projetos específicos de Arte, articulados com o currículo, porém não de forma disciplinar. Nesse viés, ela comenta que “O que anteriormente se tinha era pulverizado, ensinar música ou artes plásticas ou dança [...] e o que é essa concepção de arte? É trabalhar as várias linguagens artísticas?” (GESTORA 5, 2013). Quando questionada sobre a presença da dança nas escolas da rede estadual ela reforça a visão acima quando diz: “Como é que a gente poderia potencializar a dança na rede? Teria de pensar um grande projeto!” (GESTORA 5, 2013) E a mesma gestora complementa que

[...] a rede dá acesso a esses projetos, a gente tem de pensar a partir daí. As linguagens artísticas estão presentes. Agora, de que forma a gente organiza para que o currículo seja esse guarda-chuva para essas ações é que é o grande desafio (GESTORA 5, 2013).

Retornando às questões da Escola Parque, em 2010, ano de comemoração dos seus 60 anos, muitas ações e reflexões acontecerem neste espaço escolar na busca de manter vivas e de praticar as principais ideias de Anísio Teixeira sobre Educação Integral. Infelizmente, por motivos diversos, entre eles o aumento da criminalidade no bairro, falta de estímulo dos pais para aderirem à proposta de Educação Integral e mesmo a falta de regularização desse espaço pela SEC-Ba como Centro Educacional de Complementação da Educação Básica (como citado anteriormente), a quantidade de alunos das escolas vinculadas que participam dos

cursos diminuiu vertiginosamente durante os últimos anos, passando este Centro a atender principalmente alunos egressos das escolas da rede estadual e pessoas da comunidade (crianças, adultos e idosos), como citado anteriormente. Espera-se que com a recente regularização da situação perante a SEC-BA a demanda aumente e a Escola Parque possa voltar a exercer com maior propriedade a sua proposta de Educação Integral. Existe possibilidade de que, a partir da regularização deste espaço, essa situação venha a se alterar, já que, na divulgação das matrículas para 2013 (em cartaz na porta da escola), já existiu a preocupação em divulgar o mês de fevereiro para matrícula dos alunos das Escolas vinculadas e somente em março para estudantes de escolas particulares e comunidade.

Este ano, a partir desse referendo que a Escola Parque finalmente conseguiu da SEC (agosto de 2012), autorizando o seu funcionamento como Centro de Complementação da Educação Básica, os professores entrevistados se mostraram inseguros sobre o que acontecerá com a Escola Parque. Segundo eles, existe a possibilidade de aumento maciço da demanda das escolas vinculadas e é possível que seja necessário diminuir a oferta dos cursos à Comunidade, até porque aumentou o número de Escolas vinculadas, inserindo mais quatro Colégios. Esta questão tem mobilizado os professores 2 e 3, que demonstraram receio de que a comunidade seja descartada, na medida em que a Escola Parque não mais necessite de pessoas da comunidade para manter as suas oficinas e cursos funcionando. Mesmo acreditando que a proposta que apresenta maior ênfase no atendimento às pessoas da comunidade não se encaixa nos ideais de Anísio Teixeira para Educação Integral, não se pretende que as pessoas que anteriormente eram atendidas sejam sumariamente descartadas do processo. Tudo vai depender do número de matrículas dos alunos das escolas classe este ano (já que no referendo não consta a obrigatoriedade de participação dos estudantes destas escolas no projeto de Educação Integral) e, certamente, da logística definida pela Gestão da Escola Parque para oferta de seus cursos e oficinas na matrícula.

Em relação à Escola Parque como centro de complementação da Educação Básica da rede estadual, a Gestora 5, da SEC-BA, em entrevista, argumenta que

A Escola Parque tem uma tradição, mesmo com todos os problemas na direção dos processos e consensos. O espaço da Escola Parque é extremamente potencializado. De fato os estudantes passam o dia {na escola} e têm uma articulação maior com as várias linguagens artísticas. Tem um espaço maravilhoso, profissionais de diversas áreas promovendo

projetos que atendem não só os alunos da rede, mas à comunidade do entorno. A Escola Parque é um projeto que tende a ser cada vez mais potencializado (GESTORA 5, 2013).

Percebe-se no discurso dessa gestora da SEC uma nítida admiração pelo trabalho da Escola Parque, mas não aponta nenhuma perspectiva às dificuldades estruturais e de logística das Oficinas que acontecem neste espaço e que foram tão bem apontadas pelos professores. Sobre a condução dos trabalhos de Arte na Escola Parque, a Professora 3 explica:

Parece-me que as pessoas estão tendo mais cuidado com quem vão contratar e a gente tem visto isso nos resultados dos trabalhos. Mas ainda há uma falta de compreensão das necessidades do ensino da dança. Falta, talvez, uma certa “humildade cognitiva” de se assessorar de alguém que seja da área e que saiba fazer o que não se sabe e que não teria mesmo de saber. Este é um problema do sistema de Educação, dos seus gestores, dos diretores das escolas. Quem tem humildade cognitiva consegue fazer uma boa equipe, um bom trabalho. Chama os especialistas para discutir.

Solicitado a expressar o que faz valer a pena o seu trabalho na escola a cada dia, o Professor 2 conclui:

Quando faço o percurso na comunidade e vejo alunos que me reconhecem como professor, isso significa que eu faço parte da memória boa deles. Essa é a única coisa que vale a pena, o laço de afeto que construímos com os alunos (PROFESSOR, 2, 2012).

O cenário da dança na Escola Parque, fragmentado em suas múltiplas “modalidades” e completamente desconectado do currículo das escolas, apresenta uma realidade não menos complexa da dança na rede estadual. Alguns problemas se tornaram visíveis a partir da pesquisa de campo, haja vista: insuficiente quantidade de professores licenciados; apenas um professor licenciado que efetivamente trabalha com processos criativos e propostas contextualizadas e contínuas; distribuição dos horários ineficientes para a especificidade da linguagem artística; “modalidades” de dança distintas que não se articulam entre si; falta de integração da dança com o PPP da Escola Parque e de articulação entre os diversos núcleos existentes e, ainda, entre a Escola Parque e as escolas classe, entre outros. Dessa forma, percebe-se que uma vez mais a dança se mantém numa perspectiva de entretenimento e lazer, julgada como “menos importante” entre os saberes disponibilizados na escola, portanto, excluída dos currículos, na mais completa

(in)visibilidade. A sua presença/ausência também na Escola Parque, desprovida de ações que possam validá-la como área de conhecimento ou de ser incluída futuramente nos currículos das Escolas Classe, reforça ainda mais a opção de Hierarquização dos Saberes preconizada nas escolas e a necessidade de uma maior conscientização dos profissionais da dança em relação à sua equiparação com as demais disciplinas e sua consequente validação como área de conhecimento pelo sistema educacional.

### 3.3 COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA – COLÉGIO CENTRAL

O Colégio Estadual da Bahia foi criado pela Lei nº 33, de 9 de março de 1836, inicialmente com a denominação de Liceu Provincial da Bahia. Segundo sítio eletrônico de Salvador (2011), começou a funcionar apenas em 07 de setembro de 1837. Nessa época tinha pouco mais de 300 alunos matriculados, oferecendo 18 disciplinas obrigatórias que iam de eloquência e poesia à aritmética. Logo após a sua inauguração, o Colégio Estadual da Bahia, que foi o primeiro colégio público estadual de Ensino Secundário do Brasil (atual Ensino Médio), teve participação importante na revolta Sabinada, tendo alguns de seus professores envolvidos nesse movimento, causando a paralisação das atividades do colégio por algum tempo. Após a Proclamação da República, graças às novas determinações educacionais, sua denominação foi alterada, em 1890, para Instituto Oficial de Ensino Secundário. Ainda de acordo com Salvador (2011), o Colégio, a partir de 1895, passou a ser equiparado ao Colégio Pedro II, na época Ginásio Nacional (de âmbito federal), referência de educação nacional, recebendo nessa época a denominação de Ginásio da Bahia. Com esta nomenclatura passou pelo início do século XX, destacando-se como “educandário de excelência”. A partir de 1942 recebeu a denominação de Colégio Estadual da Bahia. Como não conseguia atender à quantidade de vagas necessárias para os estudantes interessados, passou a estabelecer anexos em prédios distintos da sua sede, obtendo, a partir de 1949, a denominação de Colégio Estadual da Bahia – Seção CENTRAL, com a qual ficou conhecido até os dias atuais (Colégio Central).

Sendo o primeiro Colégio Secundário da Bahia, serviu de referência para os

demais colégios implantados no estado. Vale registrar que o Colégio Central foi exemplo de vanguarda no que se refere às relações sociais de gênero por permitir turmas mistas no ensino secundário, desde 1900. A proposta pedagógica deste Colégio também era inovadora, implantando em 1936 o curso complementar destinado às carreiras de Direito, Engenharia, Medicina e Odontologia. Embora abrigasse, na maioria do seu corpo discente, os filhos da elite da sociedade baiana, possibilitou, ainda segundo Salvador (2011), que a Educação Pública de qualidade fosse oferecida para uma certa quantidade de estudantes afrodescendentes e pobres, marginalizados na sociedade da época. O Colégio da Bahia exerceu papel fundamental também durante a Ditadura Militar, uma vez que se tornou centro de manifestações contra o Regime, sendo muitos de seus alunos engajados no movimento estudantil, lutando contra a opressão que se instalou no país.

Com 177 anos, o Colégio Central, apesar de sua história significativa para a Educação na Bahia, atualmente passa pelos mesmos problemas crônicos que assolam o ensino público brasileiro e baiano, especialmente o Ensino Médio, desde a década de 70. Situado em um bairro central de Salvador, o Colégio atende estudantes de várias regiões da cidade. Atualmente, oferece o curso de Ensino Médio a 1468 estudantes nos 3 turnos e de Educação Profissional para 180 estudantes, além de abrigar, desde 2012, o Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC), iniciativa da SEC-BA incluída na proposta de Educação em tempo integral, já comentada no primeiro capítulo desse estudo.

A coleta de dados para a pesquisa de campo no Colégio Central ocorreu sem grandes transtornos. O agente complicador mais uma vez foi a extensa greve dos professores da rede pública. Foram entrevistados neste Colégio um Gestor e uma Professora de Dança, que serão identificados como Gestor 4 e Professora 4 (efetiva da SEC, além de Licenciada em Dança, Mestra em Dança, pela UFBA) e um grupo de estudantes que já fizeram ou fazem dança no Colégio. Como o Colégio Central, no momento, não conta com coordenador pedagógico, não foi possível ampliar a quantidade de informantes.

Em relação à presença da dança, a Professora 4 relata que a demanda do Colégio Central na sua chegada à escola, em 2009, era para um professor de Teatro. Por ser licenciada em Dança, ela resolveu aceitar o desafio e desenvolver um trabalho com as duas linguagens artísticas, de forma integrada, já que a outra opção seria atuar como Professora de Artes Visuais em algum outro colégio da rede.

Em 2010, o Gestor anterior, a partir de contato com a Universidade Federal da Bahia – UFBA e tendo conhecimento da formação em Dança da Professora 4, conseguiu trazer o PIBID-Dança para o Colégio, projeto já comentado no capítulo anterior. A entrada do PIBID-Dança no Colégio Central se constituiu como um marco para o ensino da dança nesta Unidade de Ensino. A partir desse momento, começaram a acontecer verdadeiramente aulas de Dança no Colégio e estas aulas passaram a ter a presença de maior quantidade de estudantes, mesmo acontecendo em turno oposto. O PIBID, além de colaborar na visibilidade da dança nas escolas, favorece também a saída dos estudantes da escola para a apreciação de espetáculos artísticos e exposições, estimulando, dessa forma, a participação destes nas aulas.

Em 2011, seguindo esta trajetória de incentivar uma maior visibilidade na escola, e pela iniciativa do mesmo Gestor anterior, a Dança passou a ser incluída na matriz curricular da escola, inserida na disciplina Arte. O Colégio Central passou, então, a ser o primeiro Colégio Estadual de Ensino Médio da Bahia a oferecer dança na matriz curricular e, com a verba destinada pelo Programa à escola, foi iniciada a construção da sala de dança do Colégio.

O formato das aulas de dança, a partir de então, passou a ser de 2 vezes na semana, 50 minutos de aula, sendo disciplina obrigatória para todos os alunos da série definida para este trabalho. Para um maior aproveitamento das aulas a turma é dividida em duas partes: metade dela participa por um semestre nas aulas de dança enquanto a outra metade frequenta as aulas de Artes Visuais. Quando a segunda unidade é encerrada, os grupos alternam a linguagem artística. Dessa forma, os estudantes têm possibilidade de experimentar as duas linguagens artísticas a cada ano letivo. Em 2011 as aulas de dança foram oferecidas em todas as turmas da segunda série e, em 2012, passou a ser oferecida apenas na primeira série do Ensino Médio. A terceira série, no Colégio C, não contempla Arte na Matriz curricular.

Ainda sem espaço próprio, as aulas de dança do Colégio Central acontecem no auditório da escola, que, segundo a Professora 4, não é o espaço ideal, mas é a melhor opção de que dispõe. Como é um espaço que atende a toda a escola, é comum que aconteçam eventos de outras disciplinas ou externos, no horário das aulas, assim como o espaço ser encontrado sujo por conta de eventos que acontecem no final de semana, tornando-o impossível de ser utilizado para a dança.

Estas questões atrapalham o andamento das aulas, porém serão naturalmente resolvidas com o término da construção da sala de dança.

Um outro problema que foi detectado nas visitas ao Colégio e confirmado pela Professora 4 é a frequência dos alunos às aulas. Como o auditório funciona no segundo andar e as salas de aula são no térreo, muitas situações os distraem até que cheguem ao local da aula, entre elas: encontro com amigos e namorados, conversas com professores de outras disciplinas, lanche ou conversas entre eles nos corredores. Em turmas com uma média de 15 estudantes a frequência observada é de seis a dez alunos. Porém, como as visitas de observação aconteceram após o retorno da greve dos professores, vale registrar que nesse período ocorreu uma grande evasão de estudantes em todas as escolas da rede estadual, diminuindo consideravelmente a quantidade de estudantes no colégio, de maneira geral.

Quanto aos estudantes que frequentam as aulas, a Professora 4 explica que as aulas de dança, por serem obrigatórias, atingem um público bastante diversificado. Existem os estudantes extremamente interessados, que não faltam às aulas e que demonstram interesse pela dança, e os que só participam das aulas porque são obrigados, pois a disciplina avalia através de notas. Segundo ela, sempre que inicia uma nova turma explica aos estudantes que eles “não precisam amar a dança, mas que é necessário que tenham a responsabilidade de participar das aulas e disponibilidade para experimentar o que é solicitado”.

Ainda de acordo com a Professora 4, esse ano foi realmente atípico, por conta da greve dos professores. Ela afirma que, nos anos anteriores, a quantidade de estudantes por turma era bem mais significativa e a frequência nas aulas consideravelmente mais constante, além do que, durante o ano de 2011 (primeiro ano em que a dança foi inserida na disciplina Arte), os estudantes produziram “resultados belíssimos” durante o ano letivo.

A Professora 4 explica, ainda, que neste Colégio alguns alunos se recusam a participar das aulas de dança por motivos religiosos e solicitam autorização da direção para passar todo o ano letivo com Artes Visuais. Em contrapartida, há casos de alunos que não se adaptam às aulas de Artes Visuais e solicitam passar o ano letivo com Dança. Ela comenta que, normalmente, existe certa flexibilidade da direção do Colégio na administração desses casos.

Vale ressaltar que, apesar de estarmos em pleno século XXI, muitos dogmas religiosos ainda sustentam a ideia do corpo como veículo do pecado e, por este motivo, instruem seus adeptos a não participarem de atividades como a dança. Na Bahia isso é muito recorrente devido à grande quantidade de evangélicos. Naturalmente, estes casos devem ser conduzidos com cuidado e respeito à diversidade de crenças, porém seria interessante um acesso maior da escola a estas famílias, buscando estabelecer um diálogo que pudesse esclarecer as características e os objetivos da dança no ambiente escolar, enquanto linguagem artística que constrói conhecimentos.

Em relação ao tipo de dança que acontece nessa escola, a Professora 4 explica que

[...] É uma coisa mais criativa, não é aquele chavão de “descobrir a sua dança” [...], mas é um momento para experimentar algo diferente: é movimento e expressão. Eu pego elementos da dança e trago para eles exercícios, dinâmicas que eles possam experimentar, ter essa referência [...] em outros momentos, prática corporal, alongamento, relaxamento, técnica [...] alguns textos para discussão [...] alguns vídeos (apesar da dificuldade de agendar datashow, sala etc.) [...] sempre com a visão voltada para a contemporaneidade e foco nos processos criativos (PROFESSORA 4, 2012).

Ela complementa, ainda, que o objetivo de suas aulas é “estudar com os alunos os conceitos de arte e dança, apreciação estética, estimular a capacidade de criação e percepção corporal”.

Quanto ao apoio da Direção da escola para o ensino da Dança, a Professora 4 comenta que na Gestão anterior percebia um maior envolvimento nas questões da Arte. Afirmar que “com a nova direção, os professores de arte não estão tendo apoio para os projetos, em geral. Ficou tudo estagnado”. Ela explica que, inclusive, na troca dos gestores, a parte final da construção da sala de dança foi paralisada, faltando apenas a colocação do piso. Questionada sobre se ela percebe intenção do gestor em concluir a construção da sala, ela responde ser possível, mas que não percebe sinais de que isso possa vir a ocorrer. Em entrevista com o Gestor 4 e questionando-o sobre a conclusão da sala, ele se mostra disposto a terminar a construção, relatando ter consciência de que só falta a etapa final, no caso, a colocação do piso.

Na entrevista com o Gestor 4 percebe-se uma abordagem superficial quando se refere à dança, demonstrando desconhecimento sobre as questões que



envolvem esta linguagem artística. Sobre a sua concepção de dança, o Gestor 4 comenta que, em sua opinião, a dança “é um elemento de inclusão para todos, não apenas para talentosos; um benefício ímpar, que todas as escolas deveriam ter”. Em outro momento, complementa que “dança é lazer, distração, entretenimento e aprendizagem”.

Questionado sobre como percebe a presença da dança neste espaço escolar, o Gestor 4 relata que isso acontece “A partir das apresentações que são geralmente programadas para os eventos que têm na escola e conversas com o pessoal de *educação artística*, em que passam o que estão trabalhando”. Este posicionamento reflete com bastante clareza a ênfase que a escola, como instituição, continua dando aos produtos apresentados e não aos processos artísticos desenvolvidos nas aulas, ficando a Dança como ação pontual. Vale ressaltar que, além dessa questão, o gestor ainda utiliza a nomenclatura “Educação Artística” no seu discurso.

A nomenclatura Educação Artística, que teve sua utilização iniciada a partir da LDB 5.692/1071, não atende mais às questões referentes ao ensino da arte, além de trazer embutida uma concepção de ensino polivalente, registro da forma com que a arte foi trabalhada nas escolas na década de 70, quando os professores tinham que trabalhar com todas as linguagens artísticas, desconsiderando a sua formação. A LDB 9.394/1996 passou a utilizar a nomenclatura de ensino da Arte, abrindo caminho para que o parecer nº 22/2005, do Conselho Nacional de Educação, fosse aprovado em 04/10/2005, alterando a alínea b do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O texto do parecer justifica esta decisão explicando que a nomenclatura Arte

[...] define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [...] A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins (BRASIL, 2005).

Em relação ao Ensino Médio, especificamente, não ocorreu um parecer subsequente, sendo utilizada esta nova definição de Arte nos currículos da maioria das escolas a partir da LDB 9.394/1996. Para isso, também contribuiu a elaboração e divulgação dos PCNs, PCNEM e PCNEM +, que utilizam, desde 1999/2000, esta nomenclatura. Dessa forma, o parecer acima citado, apesar de especificar o seu alcance ao Ensino Fundamental, amplia a utilização do termo Arte para toda a Educação Básica.

No caso do Gestor 4 do Colégio Central, percebe-se que, apesar da utilização, pela escola, da nomenclatura Arte na matriz curricular (onde inclusive a Dança e as Artes Visuais estão inseridas), ainda permanece no seu discurso a nomenclatura anterior, demonstrando desconhecimento ou mesmo um certo descaso para com esta disciplina. Este fato, quando associado ao depoimento da Professora 4, que aponta que os projetos de arte, após a sua entrada como Gestor, permaneceram estagnados, pode retratar o estado de menor valia da Arte neste ambiente escolar. Além disso, quando solicitado a compartilhar as ações que foram conduzidas na sua Gestão em relação à Arte, o Gestor 4 esclarece que “como temos pouco tempo de gestão ainda não temos um projeto que possa permear a *Educação Artística* e a dança, mas é de interesse ampliar este alcance”. Nessa afirmação, percebe-se uma aquiescência em relação ao não estímulo para os projetos de Arte, uma não inclusão da dança na disciplina e ainda um reforço da sua parte, em relação à nomenclatura *Educação Artística*, que utiliza equivocadamente para a disciplina Arte.

Quando questionada sobre a Dança estar inserida no Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Central, a Professora 4 explica que “na verdade, até hoje não foi construído o PPP da escola”. Percebe-se que, infelizmente, este fato não é exclusivo desta Unidade de Ensino, haja vista que, nas entrevistas com os professores das outras escolas estudadas, percebe-se que, quando o PPP existe, normalmente está completamente desconectado da realidade do Colégio e da demanda dos estudantes e professores. No Colégio Thales de Azevedo, por exemplo, onde leciono, o PPP foi elaborado por uma técnica de educação, a convite da primeira direção da escola na época da sua inauguração (1997) e, até o ano de 2012, nunca tinha sido revisto, apesar de algumas tentativas infrutíferas de retorno da discussão terem efetivamente acontecido, sem sucesso. Em 2012, houve uma nova tentativa de reelaboração do documento, a pedidos dos Gestores, sob a

supervisão da Coordenação Pedagógica e participação dos professores, nas reuniões de Atividades Complementares – A.C., por área de conhecimento. Porém, com a greve dos professores, perdeu-se a continuidade do processo e, na volta às aulas, as grandes demandas pedagógicas do momento se distanciaram todas dessa questão. Espera-se que durante o ano letivo de 2013 estas discussões possam ser priorizadas e o PPP do Colégio Thales de Azevedo possa finalmente contemplar as características e demandas do Colégio, dos professores e dos estudantes. Vale registrar que, por ocasião de elaboração de monografia sobre a Arte no Colégio Thales para a conclusão de uma Especialização (em 2010), tive oportunidade de entrar em contato com os textos do documento relativos à Arte e perceber as ideias equivocadas, alienadas e completamente distantes da realidade que são contempladas neste Projeto Político Pedagógico.

Voltando às questões referentes à Dança no Colégio Central, ainda em entrevista com a Professora 4 e solicitando esclarecimento sobre a presença de momentos de interdisciplinaridade entre a Dança e as demais disciplinas do currículo, ela explica que sempre consegue articular algumas ações com a professora de Artes Visuais. Com as demais disciplinas relata que houve um ano em que participou de um projeto com Literatura e em outro momento com Biologia. A parceria com a literatura trouxe resultados muito interessantes, porém, na parceria com Biologia, a conclusão do trabalho das duas disciplinas terminou acontecendo de forma independente, devido a alguns problemas que aconteceram durante o processo. Ela aponta algumas tentativas de realização de trabalho conjunto com a disciplina História, mas afirma que, nesses casos, as ações acontecem sempre no sentido de “juntar” o que se produz e não de “construir junto” as etapas do projeto, o que seria o encaminhamento ideal.

Quando questionado em relação a esta articulação da dança com outras disciplinas do currículo, o Gestor 4 desconhece qualquer iniciativa e afirma que “a dança na proposta da escola fica dentro da disciplina mesmo”. Segundo ele, “infelizmente ainda não há interdisciplinaridade de arte com outras disciplinas. Fecha na disciplina de educação artística”. Esta opinião reafirma a utilização, no discurso do Gestor 4, da nomenclatura Educação Artística para a disciplina Arte (como discutido anteriormente). Além disso, sinaliza que, após a chegada desse Gestor, realmente não aconteceram iniciativas de projetos com características

interdisciplinares, haja vista que a Professora 4 relatou anteriormente a estagnação dos projetos de arte a partir desta Gestão.

Em relação a Projetos e atividades interdisciplinares, o PCNEM + esclarece:

Sempre existiu, em menor ou maior escala, certa aspiração à unidade do saber. Os alunos devem ser estimulados a pensar de forma interdisciplinar e globalmente. Planejar um programa com base nessa concepção implica considerar, concomitantemente, cada item do trabalho escolar em dois níveis de coerência: interna, com o *corpus* selecionado para a disciplina, e externa, em três níveis: com a área em que se insere a disciplina; da área com as outras duas áreas propostas nos PCNEM; da área com a realidade social (BRASIL, 2006, p. 28).

Apesar de o texto oficial corroborar com a concepção proposta por Morin (2000) de diminuição de fronteiras entre as disciplinas, discutida nos capítulos anteriores, e que, certamente, faria a diferença no trato pedagógico do currículo nas instituições educacionais, são poucas as situações percebidas no cotidiano das escolas que apontam para esta articulação entre as disciplinas.

No Colégio Thales de Azevedo percebem-se algumas iniciativas que parecem transitar de forma satisfatória no conceito de interdisciplinaridade. Por exemplo, na 3ª série do Ensino Médio existe um projeto que aconteceu durante dois anos (2010 e 2011), “A Arte e a Química dos Cosméticos”, que integra Artes Visuais, Química e Língua Estrangeira e se configura como uma das poucas experiências dessa escola que envolve o conceito de interdisciplinaridade e aponta resultados positivos (Expo Quiart). Como a Dança não está inserida na matriz curricular, ainda é complicada a sua inserção nestas propostas devido aos turnos diferentes em que acontecem as ações e pelo fato de nem todos os alunos de cada turma participarem das aulas (adesão opcional). Porém é visível que estes projetos conseguem mobilizar os estudantes nas três disciplinas, apresentando processos/produtos estéticos e cognitivos de grande amplitude e relevância para o crescimento dos estudantes. Ainda existem, no Colégio Thales de Azevedo, alguns projetos que mobilizam os estudantes e que agregam as quatro linguagens artísticas, como a montagem do musical regional “O Baile do Menino Deus”, que faz parte de uma trilogia de peças de Ronaldo Correia de Brito e já está na sua terceira edição. Nessas produções, os estudantes, a partir da linguagem do teatro, transitam pela Música, Dança e Artes Visuais, além do conhecimento que adquirem sobre a cultura popular.

Retomando as discussões do Colégio Central, em relação à presença da dança na escola como possibilidade de construção de conhecimento, o Gestor 4 explica que a dança, em sua opinião

[...] proporciona construção de conhecimento, inteligência corporal, a questão da movimentação do corpo, saúde física [...] a dança traz esse viés. Além disso, todo conhecimento ajuda a melhorar a atenção, focar na capacidade intelectual dos alunos (GESTOR 4, 2012).

Percebe-se no discurso do Gestor 4 uma atitude dúbia em relação à dança. Por um lado a valorização da questão “corporal”, mas numa perspectiva de promoção da saúde e, por outro, a tendência instrumental que considera a dança como estratégia para os alunos melhorarem a sua “capacidade intelectual”. Sobre esta questão, segundo Strazzacappa,

Esse caráter instrumental da dança, da arte em geral, ainda permeia o universo escolar [...]. É nesse campo que “as atividades” com a dança estão presentes para socializar, integrar, descontraír, desinibir, e tantas outras contribuições que a envolvem; no entanto, dificilmente se assume que a importância da dança está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas [...] (STRAZZACCAPA, 2006, p. 83).

Já a Professora 4, sobre a dança construir conhecimentos, afirma que

Se fosse uma aula de cópia-repetição, técnica [...] o aluno repetindo [...] talvez não construísse conhecimento, {os estudantes} não estariam refletindo sobre o que fazem [...], mas a metodologia utilizada proporciona esta construção do conhecimento, esse pensar a dança (PROFESSORA 4, 2012).

No que diz respeito ao que a Dança traz de significativo para o Ensino Médio estando presente na matriz curricular, já que esta escola é a única em que isso ocorre, a Professora 4 compreende que o maior ganho é o “pensar dança”, tanto no sentido estético quanto no cognitivo (raciocinar, elaborar) e, ainda, a dança estimulando uma atitude mais proativa perante a vida: saber se posicionar e se colocar no mundo com mais firmeza.

Concordando com a Professora 4, acreditamos que o “pensar dança”, que envolve a compreensão da dança como ação cognitiva do corpo e como possibilidade de proporcionar experiências estéticas significativas, pode fazer a

diferença para os estudantes ao longo dos anos de estudo nessa etapa da educação básica.

Sobre esta questão, um estudante afirma que:

A dança é mais divertida do que as outras disciplinas. Nas outras a gente usa mais a mente. Mas a dança também constrói conhecimentos. No HIP HOP a gente aproveita temas de outras disciplinas [...]. Na dança a gente aprende também a ter humildade e respeito. A dança é uma forma de se expressar por movimentos (ESTUDANTE B).

Mesmo percebendo no seu discurso uma tendência a valorizar os aspectos atitudinais que acontecem no fazer-pensar dança, percebe-se que o estudante reconhece a articulação da dança com outros conteúdos e a construção de conhecimentos que as aulas proporcionam.

Sobre a expectativa que mantém sobre o seu trabalho no Colégio Central, a Professora 4 esclarece que “ultimamente não tenho expectativas nem sonhos [...] se os alunos saírem com um pouco mais de sensibilidade para questões artísticas ou não [...] ou sabendo pensar e se expressar melhor, eu já ganhei”!

Sobre as expectativas que percebe nos estudantes acerca da dança, ela explica que

[...] eles nem sabem o que é a dança ou o que vai acontecer [...] no decorrer do processo é que eles começam a entender [...] eles trazem o que eles conhecem: pagode, forró, arrocha [...] quando a gente diz que não é isso, eles acham que é o outro extremo: o ballet. Na maioria das vezes eles só gostam e valorizam o processo quando este termina (PROFESSORA 4, 2012).

Refletindo sobre o impacto causado pela presença da dança na matriz curricular, a Professora 4 comenta que “Mesmo estando na matriz curricular, a dança ainda é fraca na escola, ainda está começando [...] gostaria que tivesse mais visibilidade [...] porém sei que, no geral, em outras escolas da rede, a dança nem existe” (PROFESSORA 4, 2012).

Em entrevista com alguns estudantes que frequentam ou frequentaram as aulas de dança e questionados sobre a sua experiência nessa disciplina, um deles explica que

Gosto de fazer dança como distração, como exercício [...] não gosto de esporte! A dança é mais prazerosa do que as outras disciplinas. Nela a gente pode se expressar através do corpo. É mais divertida que as outras

disciplinas, que são muito sérias! A dança fortalece a cultura, o lazer e o aprendizado. Podemos aprender mais sobre o mundo, a realidade (ESTUDANTE C).

Um outro estudante complementa:

Gostaria de ter aprendido mais sobre dança e de ter começado mais cedo. É uma pena que o terceiro ano não tem [...] com a dança não temos de ficar presos em sala de aula. Gostaria de saber sobre a dança em si, como surgiu, os estilos que existem [...]. Tivemos acesso a trabalhos de dança contemporânea através dos vídeos e na apresentação do BTCA, no TCA. A dança para mim é um modo de expressar os sentimentos de forma diferente; pela dança se percebem várias coisas (ESTUDANTE D, 2012).

Vale ressaltar que no discurso do Estudante C se percebe a concepção de dança como controle do corpo (exercício) e como disciplina “menos séria”. Neste viés, a dança não parece contemplar, para este estudante, a perspectiva de construtora de conhecimentos. Em relação ao Estudante D percebe-se uma maior flexibilidade na compreensão de dança como construção de conhecimentos e um nítido anseio por informações sobre dança que pudesse complementar o seu aprendizado. Dessa forma, observa-se que, mesmo participando das mesmas aulas, com o mesmo profissional, os estudantes desenvolvem compreensões e concepções diversas sobre a dança, de acordo, certamente, com suas formas de interagir com esse conhecimento.

Após explicar que, em 2011, produziram nas aulas de dança um trabalho artístico que utilizava o Hip Hop e que, com este trabalho, se apresentaram em vários espaços da cidade, uma outra estudante esclarece que

Quando a aula de dança flui, é super divertida. É diferente das outras disciplinas de sala de aula. Trabalha com descontração, mas precisa ter interesse e envolvimento para que seja bom. A Dança, apesar de usar o corpo e do esforço que se tem de fazer, não é cansativa como sala de aula, a dança relaxa. Com o HIP HOP apresentamos em vários lugares, aqui também na escola para as outras salas (ESTUDANTE E).

Percebe-se que este estudante sintetiza, no seu discurso, tanto a questão da dança enquanto exercício, citada anteriormente, quanto a vinculação da dança como relaxamento e diversão. Porém observa-se também a importância dada pelos estudantes à possibilidade de apresentação dos produtos criados nas aulas em outros espaços. Além disso, chama atenção o contraponto que fazem em relação às outras disciplinas do currículo. A possibilidade de experimentar situações diferentes

e de sair da sala de aula tradicional parece ser um fator de grande relevância na efetiva adesão e participação deles na proposta.

Concluindo a entrevista questionando se as políticas públicas colaboram para a presença da dança nas escolas e seu reconhecimento como disciplina que constrói conhecimentos, o Gestor 4 explica que “Tem muito a se fazer. A promoção e o espaço ainda é muito pequeno para a arte/dança. Há de se dar maior importância, dar mais espaço para que a dança possa ter um espaço mais garantido na educação básica” (GESTOR 4, 2012).

Nesta questão, a Professora 4 se posiciona afirmando que “[...] não, de jeito nenhum [...] elas vão na contramão do processo. Agora, então, que estão voltados para o mercado de trabalho [...] a arte e o esporte estão esquecidos [...] completamente esquecidos [...]” (PROFESSORA 4, 2012).

A presença da dança no Colégio Central, especificamente, onde está inserida na matriz curricular na disciplina arte, pode ser percebida como uma experiência de grande responsabilidade perante esta área de conhecimento e toda a rede pública estadual da Bahia. Como experiência única, tanto pode servir de exemplo positivo para outras unidades de ensino, quanto, em tese, pode desaparecer do ambiente escolar em uma próxima gestão, por desinteresse do gestor ou pela diminuição do seu alcance e significado perante os estudantes. Naturalmente, esta é uma opção completamente indesejável para todos que acreditam nessa linguagem artística como possibilidade de construção de conhecimentos. Porém, por outro viés, se lembrarmos que a dança não aparece nas listagens de professores de Arte da Secretaria de Educação, que não existem registros de quem são os seus professores, em que escolas atuam e se ainda continuam no ensino da dança, pode-se questionar, mesmo em caso da experiência do Colégio Central continuar sendo significativa, se ela poderá efetivamente ser visível para outras instituições, no contexto de presença/ausência em que se encontra. Nesse momento, pode ser válido nos apropriarmos da Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências (SANTOS, 2007), buscando a compreensão de que a existência da dança na matriz curricular do Colégio Central pode se configurar como sinal, pista, para a emergência de uma futura visibilidade da dança nas escolas de Ensino médio da rede pública estadual de Salvador, percebida até o presente momento como “invisível” pelo poder hegemônico, refletido no Sistema Educacional vigente.



Encerraremos esta discussão com o posicionamento da Professora 4, que bem reflete a preocupação com a manutenção e ampliação do espaço da dança nas escolas de Ensino Médio de Salvador. Segundo ela, “os professores têm uma função importante nesse processo: de lutar por este espaço no Ensino Médio”.

## CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Esse estudo teve como foco discutir a presença/ausência da dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador. Para atingir esta meta foi necessário traçar um panorama do contexto do Ensino Médio no Brasil, analisando os documentos oficiais e dialogando com autores que discutem criticamente esta etapa da Educação Básica. Também apresentamos uma breve contextualização relacionada à presença da arte nas escolas antes e depois da LDB 9.394/1996, situando esse contexto no Ensino Médio das poucas escolas da rede pública estadual de Salvador que possuem aulas de Dança.

A partir desse cenário, das observações feitas no campo e das entrevistas com gestores da SEC e diretores, coordenadores, professores e estudantes das escolas pesquisadas, foi possível estabelecer trânsitos entre o discurso de cada um dos entrevistados, os textos dos documentos oficiais, a realidade do Ensino Médio e os autores que concebem a dança como linguagem artística construtora de conhecimento.

Na análise dos documentos oficiais disponíveis para o Ensino Médio, entre eles os PCNEM (BRASIL, 2000), as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2012) e até o texto do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2010), dentre outros, percebe-se com muita clareza que eles não refletem a realidade das escolas. O Ensino Médio encontrado nas escolas ainda se mantém numa perspectiva dualista, em que continua priorizando o modelo propedêutico. As escolas de Ensino Médio, em geral, não conseguem dar conta da formação geral, humanista, proposta pelos documentos oficiais e só se direcionam para aprovação nos vestibulares, atualmente substituídos, na sua maioria, pelo novo ENEM, mesmo que seu currículo e sua prática (pelo menos no caso das escolas públicas) não atendam a este objetivo. Vale ressaltar que este novo ENEM, com a justificativa de possibilitar um maior acesso de estudantes das escolas públicas ao ensino superior, se configura cada vez mais parecido com um vestibular do que com um Exame de Avaliação da Educação Básica, de natureza formativa. Como tal, passou a disponibilizar provas homogêneas para todo o Brasil, desconsiderando as diferenças regionais. Além disso, não existe diálogo entre os resultados do ENEM e a prática docente e nem ao menos estes resultados estão sendo utilizados para a implementação de políticas

públicas para a Educação Básica que, como coerentemente afirma Carneiro (2012, p. 54) “gerem transformações qualitativas e não apenas, que induzam a mudanças quantitativas”. Segundo o mesmo autor (2012, p. 56), “tentar corrigir o Ensino Médio através do ENEM/Vestibular é o mesmo que buscar corrigir a febre por via do esfriamento do termômetro”. Dessa forma, os problemas crônicos do Ensino Médio se mantêm e o que se percebe é uma grande movimentação dos governantes apenas nos momentos em que os resultados das avaliações são divulgados e a sociedade passa a exercer uma certa pressão por melhoria da qualidade da Educação. Após um tempo, este tema passa novamente a cair no esquecimento e o Ensino Médio continua sua trajetória de falta de rumo, identidade e eficiência.

Este perfil de Ensino Médio, que não atende aos requisitos de formação geral (humanista) e nem consegue oportunizar a aprovação maciça dos estudantes da rede pública nos vestibulares das universidades públicas, favorece a construção de ausências, usado aqui na acepção de Santos (2007), tornando invisíveis as ações e disciplinas que não tenham relação direta com a hierarquia perpetrada pelo poder hegemônico, no caso, o sistema educacional e suas formas de direcionar a formação do aluno do Ensino Médio.

Se levarmos em conta o texto dos PCNEM (2000), o qual defende que o ensino da Arte na Escola de Ensino Médio significa favorecer aos alunos se apropriarem de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão, poderemos ter uma ideia do quanto as escolas da rede pública se mantêm distanciadas das concepções de arte apontadas pelos documentos oficiais.

Em relação ao foco desta pesquisa, Salvador, das 129 escolas estaduais que oferecem Ensino Médio da rede pública estadual foi possível identificar a presença da Dança em quatro escolas (incluindo a que leciono), com a existência de 5 professores efetivos de Dança em atividade, sendo que apenas quatro continuam em sala de aula<sup>29</sup>. Por outro lado, na maioria das escolas da rede estadual, a dança acontece em projetos com proposta de educação em tempo integral, em turno oposto, através de professores em regime de contratação temporária (REDA, PST, entre outros). Essa situação temporária de contratados favorece que o sistema educacional desvalorize a carreira do docente de Arte (como de outras áreas), além

---

<sup>29</sup> Como explicado anteriormente, uma das professoras assumiu a coordenação de projetos culturais na própria escola onde é lotada.

de se configurar como um grave descaso em relação à qualidade dos cursos de dança oferecidos aos estudantes.

Na observação do currículo do Ensino Médio percebe-se que, na maioria das escolas, só existe Arte na matriz curricular com conteúdos de Artes Visuais e, mesmo assim, não em todas as séries. Dessa forma, lembrando que todas as linguagens artísticas que constam nos PCNs – Dança, Teatro, Artes Visuais e Música - poderiam ser oferecidas nessa disciplina, os poucos professores das outras linguagens, especialmente Dança e Teatro, não conseguem escolas para lecionar e muitos terminam desistindo da dança em prol de alguma disciplina que esteja na matriz curricular sugerida pelos gestores, normalmente, da Parte Diversificada do currículo ou até mesmo acabam na situação de excedentes (à disposição da SEC).

Essa conjuntura nos possibilita correlacionar metaforicamente que os professores de Arte/Dança podem estar numa situação de incontinência no sistema de ensino, como se eles fossem sempre empurrados para as margens do sistema ou jogados para escorrerem em suas bordas, já que o próprio sistema não compreende o papel dessa área na Educação e não a reconhece como produtora de conhecimento. Dessa forma, podemos observar que, se por um lado faltam professores para algumas disciplinas como Matemática, Física e Química, por outro lado existe um contingente de professores na SEC relacionados como excedentes, sem escolas disponíveis em que possam lecionar. Essa situação, tão claramente evidenciada no campo da Arte/Dança, mas não exclusiva deste, torna-se mais um dos problemas do sistema educacional.

Observa-se em todas estas situações que, apesar do discurso dos textos oficiais previrem a presença da Arte em suas múltiplas linguagens no ambiente escolar em todas as etapas da Educação Básica, a Arte ainda não é entendida como área de conhecimento e a Dança, nesse contexto, torna-se praticamente invisível, especialmente no que se refere às escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador.

Esta sutil (in)visibilidade é reforçada, ainda, em Salvador, pela ausência, na SEC, de informações mais concretas sobre quem são seus professores de Arte. No decorrer desta pesquisa ao solicitar à SEC tais informações, ficou claro que filtros no sistema de informação institucional, que disponibilizem dados sobre a formação e localização dos professores da rede pública estadual, só possibilitam acessar os

dados dos professores de Artes Visuais<sup>30</sup>. Este fato dá uma ideia de quanto o ensino das Artes, para a SEC-BA, é reconhecido apenas como Artes Visuais e de como são negligenciadas as outras linguagens artísticas, apesar da existência de docentes concursadas nas demais áreas e da inclusão dessas linguagens serem garantidas pela legislação vigente.

Ao analisarmos as relações da dança com as outras disciplinas do currículo, percebemos que nenhuma das escolas estudadas tem proposições pedagógicas que articulem a dança com as demais disciplinas do currículo.

Utilizando como referência a perspectiva de Boaventura de Souza Santos (2007) da Sociologia das Ausências pode-se analisar que, enquanto as disciplinas consideradas “importantes” têm sua hierarquia sustentada pelas Secretarias de Educação e outros paradigmas sociais, a Dança, apesar de ter garantida pela legislação educacional a possibilidade de sua presença na matriz curricular como disciplina, já apresenta sua menor valia no que tange à sua carga horária e à incompreensão de ser uma área produtora de conhecimento.

A Dança, como uma presença-ausência nas escolas de Ensino Médio da rede pública de Salvador, nas raras vezes em que é oferecida, é colocada à margem do currículo, como atividade fora da matriz curricular. Como o Ensino Médio no Brasil é voltado essencialmente para uma preparação para o vestibular, a Arte/Dança, que já possui uma menor valia no ranking de profissões e na hierarquia do conhecimento que é privilegiado nessas avaliações se torna também pouco valorizada pelos gestores, coordenadores e professores das demais disciplinas do currículo. Além disso, nas poucas vezes em que acontece a inserção da Dança nas escolas, para a Secretaria de Educação o trabalho se configura como invisível, já que a monocultura do pensamento científico não consegue perceber nessa experiência uma construção de conhecimento. Estas questões podem, dessa forma, serem percebidas como os motivos de não terem sido encontradas articulações entre a dança e as demais disciplinas do currículo nas escolas de Ensino Médio contempladas por este estudo.

Essa subutilização da dança no contexto do currículo das escolas favorece a fragmentação e a hierarquização dos saberes, tanto no sentido da desvalorização da

---

<sup>30</sup> É importante registrar que, após 2 anos de inúmeras solicitações à SEC-BA, através de ofícios e pedidos diretos à Gestora 4 (entrevistada para esta pesquisa) recebi um email com a desejada lista dos professores de dança e escolas onde estão lotados no dia 05 de junho de 2013, após o término da pesquisa e defesa da dissertação. Entretanto, não foi possível verificar a consistência desses dados, pois isso demandaria tempo.

dança em relação às demais disciplinas quanto em relação às outras linguagens artísticas, como Artes Visuais e Música, além de ser uma das possíveis causas da (in)visibilidade posta a esta linguagem artística.

Em geral, o que acontece são tentativas de articulação entre os próprios professores de arte, em suas diversas linguagens, ou algumas parcerias entre professores de dança e professores de outras disciplinas, com quem tenham alguma afinidade, e acontecem a partir de acordos realizados entre eles, não sendo propostas nem articuladas através da coordenação/direção das escolas. Por outro lado, vale também pensar se essa falta de articulação também não é sustentada pelas práticas de muitos docentes de Dança que ainda mantêm, no ambiente escolar, concepções estagnadas de dança, corpo e educação.

Nas entrevistas com os gestores das escolas ficou visível a existência de várias concepções de dança e a visão instrumental da dança se configura como preponderante. Nessas escolas os discursos dos gestores transitam entre a percepção da dança como inclusão e respeito à diversidade e a concepção de dança como entretenimento e lazer, além de abordarem essa linguagem artística de uma forma tradicional, como combinação de passos que seguem uma música. Para a maioria desses gestores, a dança é uma atividade que transforma a vida das pessoas, denotando um cunho nitidamente assistencialista, como se a dança pudesse assumir o papel de “salvadora” dos jovens da escola.

Apesar de a dança realmente apresentar algumas características que podem favorecer a inclusão, esta não é a sua “missão” enquanto disciplina que constrói conhecimentos. Nesse caso específico, além da necessidade de serem efetivadas mudanças paradigmáticas na Secretaria de Educação sobre o entendimento do que é Arte/Dança, poderia ser produtivo um trabalho conjunto que integrasse as escolas com a Universidade visando uma discussão sobre o papel da dança nas escolas. A Escola de Dança da UFBA, que já tem acesso à SEC-BA pelo PIBID e que é, por enquanto, a única instituição, em Salvador, formadora dos licenciados em Dança que atuam na SEC, pode se responsabilizar por propor espaços de dialogia entre essas instâncias visando colaborar na mudança dessa conjuntura.

Estes encontros poderiam possibilitar aos diversos âmbitos da escola e professores de dança das diversas escolas da rede estadual, e até aos gestores da SEC-BA, a oportunidade de compreensão das novas concepções e tendências contemporâneas da Dança como ação cognitiva e todas as múltiplas possibilidades

de articulação/integração dessa linguagem com as demais disciplinas do currículo, visando a diminuição das fronteiras entre os saberes e a não hierarquização dos diversos componentes curriculares presentes no espaço escolar.

Em relação à inserção da dança, observa-se que ocorre praticamente da mesma forma em todas as escolas. Apenas uma escola, o Colégio Central, como já foi explicitado, inseriu a dança na matriz curricular, na disciplina Arte. As demais escolas, incluindo o colégio onde atuo, tratam a dança como atividade complementar, em Oficinas em turno oposto de aulas.

Dessa forma, sobre a presença da dança nas escolas, foi observado que os gestores têm ideias divergentes: alguns relatam que acham importante o ensino da dança, porém, na verdade, não parecem ter nenhuma intenção de favorecer a sua inclusão na Matriz Curricular (Colégio Landulfo Alves e, nesse viés, incluo o Colégio Estadual Thales de Azevedo). Os demais, cujos espaços são formatados como Complementação da Educação Básica (Escola Parque e CENINT), apoiam a existência da dança como “modalidade”, oferecendo, dessa forma, várias possibilidades de oficinas com abordagens diversas no turno oposto de aulas, de acordo com a proposta do governo de educação em tempo integral, explicada anteriormente.

A partir dessas observações de campo, dos estudos dos documentos oficiais e de autores que se dedicam a uma análise crítica do Ensino Médio, pudemos perceber que, apesar da existência de algumas ações, as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino da Arte, especificamente da dança nas escolas, ainda são inexistentes; ainda não se vê muita coisa acontecer no país como um todo e, particularmente, no estado da Bahia. Esse perfil de descaso e descomprometimento com uma disciplina integradora é visto nas pequenas e grandes ações, seja das gestões escolares ou da própria Secretaria de Educação. Os técnicos e gestores das Secretarias de Educação não parecem ter clareza quanto à conduta que deva ser adotada em relação aos professores de Arte, em geral, e, o que é mais grave, não descobriram ainda, e não parecem interessados em descobrir, como implementar nas escolas as questões postas nos textos oficiais em relação à Arte/Dança. É necessário, pois, que essas propostas saiam do papel e façam parte do cotidiano das escolas.

Além disso, e na contramão dos documentos oficiais, para os gestores da SEC-BA, a única forma que visualizam para a inserção da Arte nas escolas de

Ensino Médio é através dos projetos estruturantes do MEC (Mais Educação ou Ensino Médio Inovador) ou algum dos projetos de Arte da própria SEC-BA (FACE, AVE, TAL, PROVE, entre outros), todos eles atrelados a complementação de carga horária. Para eles, os projetos estão acontecendo com sucesso, e a grande questão se resume apenas a *como* fazer a articulação desses projetos com o currículo do Ensino Médio. Esta concepção demonstra que as discussões atuais que ocorrem sobre o currículo dessa etapa da educação básica não pretendem validar a dança como conhecimento e, muito menos, favorecer a sua inclusão no currículo.

Por outro viés, vale registrar o visível descaso do MEC e da SEC com a necessária formação dosicineiros que trabalham nesses projetos, o que parece apontar para o fato de que, para estas instituições, a educação em tempo integral se restringe apenas à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, e não à qualidade da atividade artística proposta e sua articulação com as demais disciplinas.

A análise dos dados coletados nas escolas revelou que existem poucas iniciativas de ensino da dança nas escolas de Ensino Médio de Salvador, as quais podem ser consideradas, inclusive, como pequenos focos de resistência. Essas raras iniciativas permanecem na (in)visibilidade, a partir, principalmente, da omissão do Sistema Educacional e da compreensão equivocada e ultrapassada de Educação e de Dança compartilhada pelos gestores das escolas que continuam favorecendo a hierarquização dos saberes e o não reconhecimento da dança como possibilidade de construção de conhecimentos, não estimulando, dessa forma, a sua presença nas escolas.

Diante de todo esse contexto desfavorável, faz-se necessária a busca por alternativas que viabilizem o ensino da arte, em geral, e da dança, em particular, que favoreçam a criação e contextualização em Arte, revelando conteúdos que façam parte da realidade dos estudantes, possibilitando a construção de pontes com a arte produzida na sociedade. De acordo com Matos,

Com o ensino crítico da dança, ultrapassando as expectativas e representações do senso comum do que é dança, os educandos têm a chance de serem sujeitos-propositores no fazer, conhecer, contextualizar e apreciar a dança, o que contribuirá para a criação de fluxos de informações entre seus diferentes referenciais culturais e diferentes formas de estar no mundo e dar significado a ele (MATOS, 2011, p. 55) .



Dessa forma, a Dança pode vir a reduzir e/ou minimizar o vácuo existente na escola em relação às atividades artísticas e reflexões estéticas, ao tempo em que encara o desafio de democratizar o seu acesso enquanto conhecimento, buscando contribuir para uma educação que favoreça o pensamento estético e sensível.

Chego ao final desse estudo administrando múltiplas emoções, que transitam entre a alegria pelo término dessa jornada de estudo e a tristeza decorrente da clareza com que pude perceber as dificuldades da Educação Básica e a comprovada (in)visibilidade da Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador. Após quase vinte e três anos como professora de dança da Educação Básica, dos quais os últimos dezesseis foram no Ensino Médio, acreditando que a Arte/Dança é capaz de construir conhecimentos e colaborar, em igualdade de condições com as outras disciplinas, para a formação integral dos estudantes, é muito deprimente perceber o estado de abandono em que a Dança e seus professores se encontram na Educação Básica.

No sentido de reverter ou minimizar esta situação caótica, seria aconselhável que os professores de dança, responsáveis por estes pequenos focos de resistência que é a dança nas escolas, se mobilizem na busca pela difusão de um entendimento mais amplo de Dança e, ao mesmo tempo, se fortaleçam enquanto categoria profissional.

Essas ações poderiam gerar amplos debates com os órgãos gestores da Educação visando refletir sobre a presença/ausência da dança nas escolas da rede pública estadual, a busca de melhores condições de ensino e, o mais importante, a criação de macropolíticas que envolvam ações concretas que possam possibilitar e favorecer a diminuição das fronteiras entre os saberes e a valorização das linguagens artísticas como campo/área de conhecimento.

Além dessas ações, os professores poderiam contribuir para a visibilidade da dança evitando a sua “acomodação” funcional na opção de lecionar disciplinas que não sejam as de sua formação (Artes Visuais ou qualquer outra disciplina) e acreditando que, mesmo em salas de aula tradicionais (com cadeiras), é possível a construção de conhecimentos em dança e a articulação desses conhecimentos ao contexto da escola, cidade, país e do mundo. Seria oportuna também a consciência da função do ensino da dança nas escolas como foco de resistência, como uma emergência, no sentido de Santos (2007), que favoreça, um dia, a revolução na educação desse estado e desse país, que os jovens estudantes tanto merecem.

Percebe-se, ao término dessa pesquisa, algumas possibilidades de ações que podem viabilizar um aprofundamento nas questões dispostas ao longo desse estudo. Uma primeira opção é o compartilhamento dos dados da pesquisa, através de artigo, com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Sindicato dos Professores; uma outra possibilidade é a articulação entre a Universidade Federal da Bahia, Secretaria de Educação e Fórum de Dança da Bahia<sup>31</sup>, buscando favorecer discussões sobre a Dança com gestores e professores, atualizando estes profissionais sobre as demandas dessa linguagem artística e a necessidade de sua inserção no currículo da escola básica, como disciplina construtora de conhecimento.

Após este tempo de imersão nas proposições mais amplas relacionadas à presença/ausência da dança nas escolas de Ensino Médio de Salvador, considero necessário, ao término dessa etapa, apontar também alguns desdobramentos da pesquisa que podem colaborar para um maior entendimento das questões relacionadas à dança nas escolas de Ensino Médio.

Inicialmente percebo a necessidade de um olhar mais atento sobre a questão da docência em Dança. É fundamental que esta temática seja amplamente discutida tanto na Secretaria de Educação do Estado da Bahia quanto na Universidade, de preferência de forma articulada, visando um maior entendimento da linguagem artística da dança como construtora de conhecimento e sua inserção na matriz curricular das escolas.

É importante também que seja feito um estudo aprofundado sobre as propostas pedagógicas em dança que acontecem nas escolas de Ensino Médio de Salvador e as concepções de corpo e dança que aí são instauradas.

Por fim, mas não menos importante, faz-se necessário verificar como ocorre o Ensino da Dança em outras cidades do Estado da Bahia, bem como quais os diversos modos de inserção da dança em outros estados, para que se possa dialogar com as especificidades, convergências e divergências deste estudo.

Anseio que estas conclusões e as questões aqui apresentadas, decorrentes desta pesquisa, possam ser revisitadas no futuro, visando o aprofundamento e a

---

<sup>31</sup> O FÓRUM DE DANÇA DA BAHIA - FDB, organização da sociedade civil, atua como uma rede social de profissionais, instituições, educadores, pesquisadores e estudantes de Dança da Bahia, desde de 2001. Tem como um de seus objetivos discutir a implantação e efetivação de políticas públicas para a Dança, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Fonte: Disponível em: <<http://forumdancabahia.blogspot.com.br/>>. Acesso em 10 de abr. 2013.

ampliação do alcance das reflexões sobre a dança, em um recorte ainda mais específico da realidade da dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ensinar, cantar, aprender**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BAHIA. **Coletânea de Legislação da Educação Básica**. Edição Atualizada. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Bahia, 2011.

Disponível em:

<[http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/livro\\_coletania\\_com\\_capa.pdf](http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/livro_coletania_com_capa.pdf)>.

Acesso em: 11 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**.

Disponível em:

<<http://www.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/conjuntura/bancodeslides/ie%202010%2009%2014%20-%20pnad%202009.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação**. 2006. Disponível em:

<[http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceduc/materialapoio/legislacao/Estadual/Lei\\_n\\_10\\_330\\_2006\\_\(Plano\\_Estadual\\_de\\_Educacao\).pdf](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceduc/materialapoio/legislacao/Estadual/Lei_n_10_330_2006_(Plano_Estadual_de_Educacao).pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 1.128/2010**. Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. 2010.

Disponível em:

<[http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA\\_N\\_\\_1.128\\_de\\_janeiro\\_de\\_2010.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA_N__1.128_de_janeiro_de_2010.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC – BA**.

Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Cultura do Estado da Bahia – SECULT**. 2013.

Disponível em:

<<http://www.cultura.ba.gov.br/2013/01/09/escola-de-danca-da-funceb-abre-inscricoes-para-curso-de-educacao-profissional>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BARBOSA, Ana Amália Tavares B. Releitura, citação, apropriação ou o que? *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&** - Número 0 - Outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida à Carta Maior.** Revista eletrônica. Disponível em: <[http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia\\_id=11489](http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11489)>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda. O jovem no mercado de trabalho. *In:* BARBOSA, Lívia. (Org.). **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Sulina, 2012. Disponível em: <<http://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/566.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BARBOSA, José Mauro Ribeiro. Políticas públicas para o ensino de Arte no Brasil. **Anais do XV CONFAEB:** Congresso da Federação dos Arte Educadores do Brasil. 2003. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154564por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154564por.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BAUMER, Édina Regina. **O ensino da arte na educação básica:** as proposições da LDB 9.394/96. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) para obtenção do título de Mestre em Educação. 2009. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003F/00003F62.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012.** Todos pela Educação. SP. Editora Moderna. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2011**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2011. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/resumo-tecnico-censo-educacao-basica-2011-pdf-d349061555>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição Brasileira de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 11.769 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. e <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Nº 2. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 59/2009**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio Inovador**. Ministério de Educação. Brasília. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Fórum Nacional de Educação**. Plano Nacional de Educação. Planejamento Educacional do Brasil. Ministério de Educação. 2011. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/14/consulte-a-nota-do-ideb-do-seu-estado-e-saiba-se-ele-atingiu-a-meta-proposta-pelo-mec.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar**. 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Educação Profissional no Brasil.** Ministério da Educação p MEC. 2009. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases. **LDB nº 4.024**, 1961. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases. **LDB nº 5.692**, 1971. Disponível em:  
<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases. **LDB nº 9.394**, 2006. Disponível em:  
<[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_6ed.pdf?sequence=7](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7)>. Acesso em: 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.287**. 2010. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCNEM+. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Códigos, Linguagens e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Portal do MEC.** Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>. Acesso em: 30 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **Resolução CNE/CEB nº 03**, de 26 de junho de 1998. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM:** 2000. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM.** Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

\_\_\_\_\_. **PCN+:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 3. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; MEC. Secretaria de Educação Básica: 2002.

\_\_\_\_\_. **Portal do MEC.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portal Brasil.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-medio>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.892/2008.** Brasília: 2008. Disponível em: <[http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/sites/default/files/canal\\_institucional/arquivos/Legislacao\\_portaria1892\\_2008\\_ProjetoSocioeducativo.pdf](http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/sites/default/files/canal_institucional/arquivos/Legislacao_portaria1892_2008_ProjetoSocioeducativo.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação.** Bahia. 2006. Disponível em: <[http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceduc/materialapoio/legislacao/Estadual/Lei\\_n\\_10\\_330\\_2006\\_\(Plano\\_Estadual\\_de\\_Educacao\).pdf](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceduc/materialapoio/legislacao/Estadual/Lei_n_10_330_2006_(Plano_Estadual_de_Educacao).pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** PNE. Brasil: 2001. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Gestão da Educação 2003 - 2010.** Brasília. 2010. Disponível em: <<http://gestao2010.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Guia de Programas. Brasília. 2007. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.



\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação.** Ministério de Educação – MEC. Portal do Mec. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article/](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/). Acesso em: 20 jul. 2012

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.** Ministério de Educação e Cultura. 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020).**

\_\_\_\_\_. **Projeto em tramitação na Câmara Federal – PL nº 8.035/2011.** Centro de documentação e informação. Edições Câmara Brasília, 2011. Disponível em:  
<[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto\\_pne\\_2011\\_2020.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Qualidade da Educação:** uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília. DF. 2004. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade\\_educacao.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade_educacao.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil.** MEC. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Brasília. 2008. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Sinopse das Ações do Ministério da Educação.** Brasília. 2010. Disponível em:  
<[http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse\\_acoes\\_mec.pdf](http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse_acoes_mec.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema Educativo.** Estrutura do Ensino Médio. Disponível em:  
<<http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Uma concepção para o Ensino Médio.** Ministério da Educação - MEC. Brasília. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13561](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13561)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes no Brasil:** vulnerabilidades negativas e positivas. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino-Americana de População, ALAP, realizado em Caxambu – MG – Brasil, de 18 – 20 de Setembro de 2004. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_alap/PDF/alap2004\\_295.PDF](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/alap2004_295.PDF)>. Acesso em: 05 mar. 2013.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Potiguara. Políticas públicas e o ensino da arte. Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil. **Anais do XV CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil**. Brasília, 2006.

CAZÉ, Clotildes. **Hora da criança:** vanguarda da interdisciplinaridade das linguagens artísticas em Salvador/Bahia/Brasil. Espanha: 2011. Disponível em: <[www.autoeditor.com.br/horizontesdebrasil/book/.../p16.artigo05.pdf](http://www.autoeditor.com.br/horizontesdebrasil/book/.../p16.artigo05.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2012.

CENTROS INTERDISCIPLINARES – CENINT. Disponível em: <<http://centrosinterdisciplinares.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

COLÉGIO CENTRAL. Disponível em: <[http://www.educacaoemdestaque.com/index\\_arquivos/Page2511.htm](http://www.educacaoemdestaque.com/index_arquivos/Page2511.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO – CNTE. **Piso salarial dos professores**. 2013. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicação/noticias/9792-a-valorizacao-do-professor-comeca-pelo-piso-diz-mercadante>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

CONVITE MOSTRA 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6TiGTtPSY2k>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

COSTA, Mauro José Sá Rêgo. **O artista na sala de aula:** outras perspectivas para a educação artística. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70. 2000. Disponível em:

<[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:yho2x7V9L3AJ:www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf+Educação+%26+Sociedade,+ano+XXI,+no+70,+Abril/00+63&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESgndOdqNWM3vR7LCQsgNbLEZplpgA9kz\\_UBnyhbCyD908b7bCWLIUJFYr1RVButzzcGq0gLTmorFY3RI-5bgbvsatPUd4rLQegghXGGyc9IBsVpgkj2eDoZNIBtjWZ2YDBiLLhO&sig=AHIEtbRTKselG0EOjVW2Q3Mjs\\_V2JpurhA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:yho2x7V9L3AJ:www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf+Educação+%26+Sociedade,+ano+XXI,+no+70,+Abril/00+63&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESgndOdqNWM3vR7LCQsgNbLEZplpgA9kz_UBnyhbCyD908b7bCWLIUJFYr1RVButzzcGq0gLTmorFY3RI-5bgbvsatPUd4rLQegghXGGyc9IBsVpgkj2eDoZNIBtjWZ2YDBiLLhO&sig=AHIEtbRTKselG0EOjVW2Q3Mjs_V2JpurhA)>. Acesso em: 29 dez. 2012.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESCOLA PARQUE – C.E.C.R. Disponível em:  
<<http://www.escolaparquesalvador.com.br/>>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. Disponível em:  
<[www.portfolioescolaclasse4.blogspot.com](http://www.portfolioescolaclasse4.blogspot.com)>. (ESCOLA CLASSE IV). Este Blog tem a finalidade de funcionar como Portfólio das atividades realizadas pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Classe IV.

ESPETÁCULO TEATRAL: 10 MOSTRA CENINT. Disponível em:  
<[http://www.youtube.com/watch?v=GijD0c\\_iThE](http://www.youtube.com/watch?v=GijD0c_iThE)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena Tania. **Um, dois, três**. A dança é pensamento do corpo. 1. ed. Belo Horizonte: FID Editorial (Fórum Internacional de Dança), 2005.

KRAWCZY, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41. n. 144 Set./Dez., 2011. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742011000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742011000300006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120 nov., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio no Brasil**. (Em questão, 6). São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/Krawczyk-2009-EnsinoMedio.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2007. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf)> Acesso em: 30 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2012.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (Orgs.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora SENAC e Edições SESC SP, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MARQUES, Isabel. **A dança na escola**: arte e ensino. Ano XXII. Presidência da República Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Salto para o Futuro. TV Escola. Boletim 2. Abril 2012. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18093102-Dancanaescola.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança Hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo. Cortez. 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia: aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. *In*: SANTOS, Rosirene; RODRIGUES, Edvânia. (Org.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia: SEDUC/GO, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 17, n. 49. Jan./Apr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro. Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo : Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PELLEGRIN, A.D. **Filosofia, estética e educação**: a dança como construção social e prática educativa. O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências. Goiânia, SEDUC/GO, 2010.

PORPINO, Karenine. Dança e currículo escolar. *In*: MARQUES, Isabel. (Org.). **Série a dança na escola**: arte e ensino. Ano XXII. Presidência da República Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Salto para o Futuro. TV Escola. Boletim 2. Abril 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio integrado**. 2008. Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.

32, n. 116. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2012.

RODRIGUES, Cinthia. **Ensino Médio: a pior etapa da educação do Brasil.**

Reportagem da Série sobre Educação do Site IG Educação. São Paulo. 2011.

Disponível em:

<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+medio+a+pior+etapa+da+educacao+do+brasil/n1238031482488.html>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

SALVADOR, Alex Sandro. *In*: MENESSES, Francisco da Conceição; FARIAS, Gelásio de Abreu. **Memória histórica do ensino secundário na Bahia: 1837 a 1937.** 1937.

Disponível em: <<http://alexhistoriaeducacao.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-08:00&max-results=1>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução de Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em:

<[http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA – SEC–BA. Disponível em:

<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/ensinomedio>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEC. Divulgação CENINT – OFICINAS DE VERÃO. Disponível em:

<<http://centrosinterdisciplinares.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir dos fundamentos e da história da arte/educação. *In*: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social.** 2007.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008. Disponível em:

<[http://www.abemededucacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20\\_artigo4.pdf](http://www.abemededucacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf)>

Acesso em: 10 fev. 2013

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas-SP: Papirus, 2006. (Coleção Ágare).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **5 anos. 5 metas. 5 bandeiras**. São Paulo: Editora Moderna. 2012. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/relatorio\\_atividade/tpe\\_5anos\\_final.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/relatorio_atividade/tpe_5anos_final.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **De olho nas metas**. São Paulo: Editora Moderna, 2012. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/arquivo/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2011\\_tpe.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/arquivo/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório 2006-2009**. São Paulo, 2012. 2010. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/relatorio\\_atividade/final\\_completo\\_livro\\_todos\\_pela\\_educacao\\_2006\\_2009\\_reduzido\\_th.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/relatorio_atividade/final_completo_livro_todos_pela_educacao_2006_2009_reduzido_th.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2012.

TOURINHO, Irene. **Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

ZANIN, Vilma Pereira Martins. Arte e educação: um encontro possível. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 2, n. 1, p. 57-66, jan./jun., 2004.

NÚCLEOS DE TRABALHO DA ESCOLA PARQUE.

REVISTA VIRTUAL. <<http://www.revistavirtualparque.blogspot.com.br/>>.

DANÇA - NÉLIO SILVEIRA. <[www.dancaintegral.blogspot.com](http://www.dancaintegral.blogspot.com)>.

MAIS EDUCAÇÃO NA PARQUE. <[www.maiscecreduca.blogspot.com.br](http://www.maiscecreduca.blogspot.com.br)>.

PRODUÇÃO DE VÍDEOS. <[www.producoesdevideosdocecr.blogspot.com](http://www.producoesdevideosdocecr.blogspot.com)>.

NÚCLEO ADMINISTRATIVO. <[www.escolaparqueadm.blogspot.com](http://www.escolaparqueadm.blogspot.com)>.

NÚCLEO DE PROJETOS ESPECIAIS – NUPES.  
<[www.nupescolaparquessa.blogspot.com](http://www.nupescolaparquessa.blogspot.com)>.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO.

<[www.jornaldonicc.blogspot.com](http://www.jornaldonicc.blogspot.com)>.

NÚCLEO DE ATIVIDADES EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.  
<[www.cecrhabilidades.blogspot.com](http://www.cecrhabilidades.blogspot.com)>.

NÚCLEO DE JARDINAGEM. <[www.nucleodejardinagem.blogspot.com](http://www.nucleodejardinagem.blogspot.com)>.

NÚCLEO DE LEITURA E PESQUISA – NULEP.  
<[www.bibliotecanulep.blogspot.com](http://www.bibliotecanulep.blogspot.com)>.

NÚCLEO DE PLURALIDADE ARTÍSTICA – NUPA.  
<[www.nupaparque2011.blogspot.com](http://www.nupaparque2011.blogspot.com)>.

ARTICULAÇÃO DE ÁREA. <<http://articulacaoparque.blogspot.com>>.

NÚCLEO DE PLURALIDADE ESPORTIVA – NUPE.  
<http://nupeescolaparque.blogspot.com>



NÚCLEO DE ARTES VISUAIS – NAV. <<http://navparque.blogspot.com>>.

NÚCLEO DE ALIMENTAÇÃO – NUAL. <[www.escola-parque-nual.blogspot.com](http://www.escola-parque-nual.blogspot.com)>.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: Termo de consentimento: diretores

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	---

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

#### TERMO DE CONSENTIMENTO



Eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a) da Unidade Escolar \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora *Marília Nascimento Curvelo* a ter acesso às instalações desta Unidade Escolar, principalmente às aulas e professores de dança, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Matos (PPGDança - UFBA).

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

*Diretor(a)*

## APÊNDICE B: Roteiro da entrevista semiestruturada: diretores

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p><b>Escola de Dança</b></p>	
---	---	---

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



*Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*

#### Roteiro da entrevista semiestruturada: Diretores

- 1) Como o(a) senhor(ora) percebe a presença da dança na escola no contexto do Ensino Médio?
- 2) Qual o perfil dos professores de dança que trabalham nesta instituição? São licenciados em Dança? Todos são efetivos da SEC?  
2.1 Como gestor, como você vê a situação da dança ser ministrada por docentes sem licenciatura. Isso ocorre na sua escola?
- 3) Como a Dança se insere na proposta pedagógica dessa escola?
- 4) No caso dessa escola vocês optaram pela inserção da dança na matriz curricular, na disciplina Arte. Em sua opinião, o que a Dança traz de significativo para a formação do estudante de Ensino Médio? (Colégio Central)
- 5) Existe alguma relação entre a dança e as demais disciplinas do currículo? Como isso é feito? (Colégio Central)
- 6) Por que a escolha da dança como atividade de contraturno nesta escola? (Landulfo Alves e Escola Parque)
- 7) A dança que acontece como atividade de turno oposto se articula com as demais ações educativas da escola? De que forma isso acontece? (Landulfo Alves e Escola Parque)
- 8) Como o(a) senhor(a) vê a adesão dos estudantes às aulas de dança?
- 9) O(a) senhor(ora) considera que as aulas de dança propiciam aos estudantes construção de conhecimento? Por quê?
- 10) Em sua opinião, que dança é essa que é trabalhada nesta escola?
- 11) O que é a Dança para o(a) senhor(ora)?

- 12) O(a) senhor(ora) considera que as políticas educacionais, federais e estaduais, colaboram para efetivação do ensino da Arte e Dança no Ensino Médio?

## APÊNDICE C: Termo de consentimento: coordenadores

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	---

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



### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, Coordenador(a) Pedagógica do \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora *Marília Nascimento Curvelo* a utilizar os dados coletados através dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) na sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
 Coordenador(a) Pedagógico(a)

## APÊNDICE D: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Coordenadores

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	---

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



*Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*

**Roteiro da entrevista semiestruturada: Coordenadores**  
**Escola Parque e CENINT**

- 13) Gostaria que o(a) senhor(ora) explicasse, de forma resumida, a estrutura e função desse espaço em relação às linguagens artísticas, especialmente a dança.
- 14) Como o(a) senhor(ora) percebe a presença da dança na escola no contexto do Ensino Médio?
- 15) Qual o perfil dos professores de dança que trabalham nesta instituição? São licenciados em Dança? Todos são efetivos da SEC?  
 2.2 Como coordenador(a), como o(a) senhor(ora) vê a situação da dança ser ministrada por docentes sem licenciatura. Isso ocorre neste espaço?
- 16) Como a dança se insere na proposta pedagógica dessa escola?
- 17) Por que a escolha da dança como atividade de contraturno nesta escola?
- 18) A dança que acontece como atividade de turno oposto se articula com as demais ações educativas da escola? De que forma isso acontece?
- 19) Como o(a) senhor(ora) percebe a adesão dos estudantes às aulas de dança?
- 20) O(a) senhor(ora) considera que as aulas de dança propiciam aos estudantes construção de conhecimento? Por quê?
- 21) Em sua opinião, que dança é essa que é trabalhada nesta escola?
- 22) O que é a Dança para o(a) senhor(ora)?

23) O(a) senhor(ora) considera que as políticas educacionais, federais e estaduais, colaboram para efetivação do ensino da Arte e Dança no Ensino Médio?

## APÊNDICE E: Termo de consentimento: professores

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	---

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO



Eu, \_\_\_\_\_, Professora de Dança da Unidade Escolar \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora *Marília Nascimento Curvelo* a observar minhas aulas de Dança nesta Unidade Escolar, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Matos (PPGDança/UFBA).

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
*Professor(a) de Dança*



## APÊNDICE F: Questionário - Contato inicial com professores de dança

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	---

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

Caro(a) professor(a) de Dança:

Sou Mestranda em Dança pela UFBA e estou coletando dados para a pesquisa intitulada *Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Matos, para a qual necessito de sua valiosa contribuição no preenchimento dos dados cadastrais abaixo.

Este estudo tem como objetivo investigar as questões iniciais relativas à inserção da Dança nas escolas públicas, e a sua participação é fundamental. Ressalto que os dados coletados no questionário são confidenciais e, para a dissertação, serão utilizados pseudônimos.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade para responder às questões propostas.

Atenciosamente,

*Marília Nascimento Curvelo*  
 Pesquisadora

---

**Questionário de Pesquisa**  
**Professores de Dança/Contato inicial**

1) Dados Pessoais:

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

Sugestão de pseudônimo para a pesquisa:

\_\_\_\_\_

Telefones de contato:

Celular: (    ) \_\_\_\_\_

Fixo: ( ) \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Facebook (apenas para agilizar contato): ( ) SIM ( ) NÃO

Em caso positivo, qual o nome que usa em sua página: \_\_\_\_\_

## 2) Formação:

Graduação/instituição/ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação:

Especialização ( )

Qual/instituição/ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado: ( )

Qual/instituição / ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Doutorado ( )

Qual/instituição/ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outros cursos de capacitação OU formação continuada na área de Dança/Arte:

( ) SIM ( ) NÃO

Em caso positivo:

Qual: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

## 3) Situação na rede pública estadual:

Concursada ( ) Carga horária: ( ) 20hs ( ) 40hs

Ano de entrada: \_\_\_\_\_

REDA ( ) Carga horária: \_\_\_\_\_hs

Ano de entrada: \_\_\_\_\_

MAIS EDUCAÇÃO ( ) Carga horária: \_\_\_\_\_hs Ano de entrada: \_\_\_\_\_

OUTROS: ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_hs Ano de entrada: \_\_\_\_\_

## 4) Qual a estética da Dança que você trabalha na Escola?

\_\_\_\_\_

5) A escolha dessa estética foi sua, da direção da escola ou dos estudantes? \_\_\_\_\_

6) Você leciona mais alguma disciplina, além de Dança na escola? (   ) SIM(   ) NÃO  
Em caso positivo, qual(is) e qual a carga horária destinada para cada uma delas?

\_\_\_\_\_



7) Qual o principal objetivo das suas aulas de Dança nesta escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE G: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Professores de Dança

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	---

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

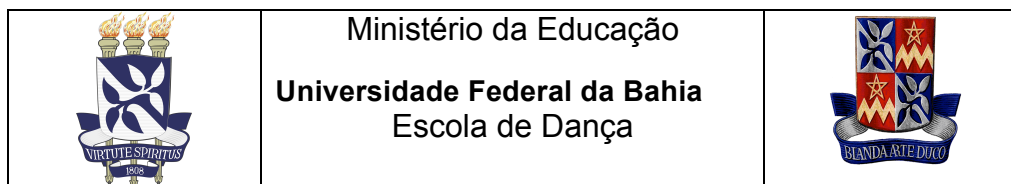
*Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*

**Roteiro da entrevista semiestruturada: Professores de Dança**

- 1) De que forma são oferecidas as aulas de dança nessa escola? Quanto tempo de aula? Quantos dias por semana? A que faixa etária suas aulas atende?
- 2) Em que espaço ocorrem estas aulas? Você considera adequado esse espaço? Por quê?
- 3) Qual o seu diagnóstico sobre os estudantes que frequentam as aulas de dança?
- 4) Que expectativas você, enquanto docente, percebe que os estudantes apresentam sobre as aulas de dança no Ensino Médio?
- 5) Qual a sua expectativa, enquanto professor de dança, com este trabalho?
- 6) Em sua opinião, que dança é essa que você trabalha na escola?
- 7) Qual a sua abordagem de corpo e dança nesse contexto?
- 8) Como a dança se insere no projeto pedagógico da escola?
- 9) No caso dessa escola, vocês optaram pela inserção da dança na matriz curricular, na disciplina Arte. Em sua opinião, o que a Dança traz de significativo para o Ensino Médio? (Colégio Central)
- 10) Existe alguma articulação entre a dança e as demais disciplinas do currículo? De que forma isso acontece? (Colégio Central)
- 11) A dança como atividade de turno oposto se articula com as demais ações educativas da escola? De que forma isso acontece? (Escola Parque)
- 12) Você considera que as suas aulas propiciam aos alunos construção de conhecimento? Por quê?

- 13) Como você percebe a presença da Dança na escola no contexto do Ensino Médio?
- 14) Você considera que as políticas educacionais, federais e estaduais, colaboram para efetivação do ensino da Arte e Dança no Ensino Médio?

## APÊNDICE H: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Estudantes de Dança





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

*Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*

#### Roteiro da entrevista semiestruturada: Estudantes de Dança

- 1) Desde quando você faz Dança nesta escola?
- 2) Que razões o levaram a participar dessas aulas?
- 3) Você já fez aulas de dança antes de chegar ao Ensino Médio? Em caso positivo, qual? Por quanto tempo?
- 4) Em sua opinião, que dança é essa que você participa na escola?
- 5) Você percebe alguma diferença entre as aulas de dança e as outras aulas?
- 6) Em sua opinião, a dança se relaciona com as outras disciplinas? De que forma?
- 7) O que você faz nas aulas de dança é compartilhado na escola? Como?
- 8) Além das aulas de dança, você tem contato com outras atividades ligadas à Dança fora da escola? Quais?
- 9) Você considera necessária a presença da Dança nas escolas de Ensino Médio? Por quê?
- 10) Para você, as aulas de dança lhe fornecem conhecimento?
- 12) O que é Dança para você?

## APÊNDICE I: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Gestor(a) SEC-BA

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	---

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

*Dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador*

**Roteiro da Entrevista semiestruturada: Gestor(a) SEC-Ba**



- 1) Qual a concepção da SEC sobre o ensino da Arte na Educação Básica e no Ensino Médio?
- 2) Como a SEC compreende a inserção das diferentes linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, como prevê os PCNs, nos currículos ao longo da educação básica? Há uma preocupação em oferecer o acesso a esses conhecimentos?
- 3) Como o(a) senhor(ora) compreende a Dança?
- 4) Na opinião do(a) senhor(ora), como gestor(a) da educação estadual, qual seria o papel da Dança no Ensino Médio?
- 5) O(a) senhor(ora) considera que existe a inserção do ensino da dança nas escolas de Ensino Médio?
- 6) Apesar da SEC não ter em seu cadastro a informação dos professores licenciados em Dança que atuam na sua rede pública com o ensino da Dança, na minha pesquisa, após longo processo de contato com as escolas estaduais, identifiquei 3 situações diversas da Dança no Ensino Médio: a) inserida no currículo como disciplina na área de Arte; b) como oficinas de contraturno; c) ofertas via outros projetos (Mais Educação etc.), mas que não dialogam com o projeto pedagógico da instituição. Quais os argumentos da SEC para tamanha diversidade de propostas?
- 7) Existem parâmetros para a contratação de profissionais temporários (PST ou REDA) para o ensino da Dança nos projetos como Mais Educação? A licenciatura é um requisito?
- 8) Se a LDB apresenta a Dança como uma área de conhecimento e uma das linguagens que pode ser ensinada na disciplina Artes, por que o Estado da Bahia não abre vagas

específicas em seus concursos para esse profissional? (usar, se necessário, o exemplo da prefeitura municipal)

- 9) Na proposta do tempo integral, ainda muito centrada na ampliação de carga horária dos estudantes nas escolas, a SEC não considera a possibilidade de uma ação mais contundente das Artes na escola, por meio da ampliação da carga horária e ações pedagógicas, podendo contribuir na formação do alunado?
- 10) Propostas pedagógicas de Arte, já existentes nas escolas, serão incorporadas aos projetos de tempo integral? Como ficam os espaços destinados à complementação da educação básica, como CENINT e Escola Parque? (Se necessário, lembrar que a Escola Parque conseguiu agora, em 2012, o referendo da SEC, e os CENINT ainda lutam para conseguir, sem nenhuma perspectiva de se e quando isso pode ocorrer, apesar de ter sido reconhecido pelo MEC em 2007 – EDUCACENSO).
- 11) O(a) senhor(ora) considera que as aulas de dança propiciam aos estudantes construção de conhecimento? Por quê? Ela pode ser significativa para a formação do estudante de Ensino Médio?
- 12) Em documentos da UNESCO, nos PCN e no discurso de vários teóricos, a Arte é sempre apresentada como um vetor de transformação da educação. Você considera que essa perspectiva se efetiva nas escolas estaduais? O(a) senhor(ora) considera que as políticas educacionais estaduais colaboram para efetivação do ensino da Arte e Dança no Ensino Médio? Por quê?



## APÊNDICE J: Carta à Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC - 1

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	--

Salvador, 25 de maio de 2011

À

Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC

Prezado(a) Senhor(a):

Venho por meio desta apresentar *Marília Nascimento Curvelo*, aluna do Mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia, a qual está desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“Dança no Ensino Médio: a experiência da rede pública estadual”**, sob a minha orientação.

Para efetivar essa investigação, Marília Curvelo necessita da colaboração dessa Secretaria para o levantamento de alguns dados preliminares, os quais referem-se a dados quantitativos e uma relação nominal das escolas de Ensino Médio de Salvador que oferecem Arte como disciplina inserida na Matriz Curricular, bem como aquelas que têm a Dança oferecida em turno oposto ou na matriz Curricular. A coleta desses dados é fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Certos de contarmos com a colaboração dessa Secretaria, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimento que se façam necessários.



Atenciosamente,

**Prof. Dra. Lúcia Matos**

Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Dança - UFBA

e-mail: [luciamatos@ufba.br](mailto:luciamatos@ufba.br)

## APÊNDICE K: Carta à Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC - 2

	<p>Ministério da Educação</p> <p><b>Universidade Federal da Bahia</b></p> <p>Escola de Dança</p>	
---	--	--

Salvador, 30 de abril de 2012

À

Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC

Prezado(a) Senhor(a):

Venho por meio desta apresentar *Marília Nascimento Curvelo*, aluna do Mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia, a qual está desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**A (In)visibilidade da dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador**”, sob a minha orientação.

Para efetivar essa investigação, Marília Curvelo necessita da colaboração dessa Secretaria para o levantamento de alguns dados preliminares, os quais referem-se a uma relação nominal das escolas de Ensino Médio de Salvador que oferecem Arte como disciplina inserida na Matriz Curricular bem como aquelas que têm a Dança oferecida em turno oposto, assim como uma relação nominal dos professores de Arte (incluindo licenciados em Teatro, Dança e Música) que estão lotados em escolas de Salvador. A coleta desses dados é fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Certos de contarmos com a colaboração dessa Secretaria, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimento que se façam necessários.

Atenciosamente,

**Prof. Dra. Lúcia Matos**

Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Dança - UFBA

e-mail: [luciamatos@ufba.br](mailto:luciamatos@ufba.br)