



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

KELLY BOMFIM DA SILVA FERNANDES

**DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR:
ABORDAGEM A PARTIR DA LDB E OS PCN's**

Salvador
2010

KELLY BOMFIM DA SILVA FERNANDES

**DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR:
ABORDAGEM A PARTIR DA LDB E OS PCN's**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jussara Sobreira Setenta

Salvador
2010

KELLY BOMFIM DA SILVA FERNANDES

**DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR:
ABORDAGEM A PARTIR DA LDB EOS PCN's**

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

Banca Examinadora

Jussara Sobreira Setenta – Orientadora

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Universidade Federal da Bahia (Escola de Dança).

Amélia Vitória de Souza Conrado

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Universidade Federal da Bahia (Faculdade de Educação).

Adriana Bittencourt Machado

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Universidade Federal da Bahia (Escola de Dança).

Salvador, 04 de março de 2010

À

Sônia Maria Bomfim da Silva Fernandes dos Anjos, minha mãe que tanto amo, exemplo de vida, na qual patrocinou este trabalho. Sempre me apoiou, acreditando em mim e me dando forças para seguir em busca de meus próprios caminhos. Ao meu pai pela paciência. À minha tia Suely Bomfim da Silva, minha segunda mãe.

Aos meus irmãos, por aceitarem como sou e ao meu priminho Victor, que me ensinou a ter perseverança. Enfim, aprendi com minha família que a gente só consegue realizar nossos objetivos se houver luta, disciplina, estudo e principalmente, muita humildade. O sucesso é resultado de muitos sacrifícios e competência e, a recompensa é apenas uma consequência de um trabalho bem feito. Certamente, pessoas em quem vou me espelhar nas minhas atitudes profissionais...

A vocês, a minha imensa gratidão!

AGRADECIMENTOS

Salmo 126 - 5. Os que semeiam em lágrimas segarão com alegria. 6. Aquele que leva a preciosa semente, andando e chorando, voltará sem dúvida com alegria, trazendo consigo os seus molhos.

Agradeço a Deus sempre, sempre, sempre... pela minha vida, pela oportunidade que tenho e tive de poder estudar e não somente isso, mas de dar-me condições para que chegasse até aqui. Saber que posso acordar e todos os dias agradecer por mais uma vitória é algo que me deixa extremamente feliz. Obrigada SENHOR!

Perdão Senhor, por talvez não merecer tantas vitórias como esta... OBRIGADA! E, hoje, ajoelho aos Teus pés por mais uma batalha alcançada. Acredito que traçamos o nosso próprio caminho decorrente nossas atitudes e é por isso, que este momento é o resultado de muito esforço e dedicação. Agradeço aos meus pais pela criação que tive e por tudo que eles fizeram por mim e pela minha formação como “ser” humana. Agradeço, em destaque, à minha mãe que ao pedir demissão nos meus dois empregos para dedicar-se ao mestrado, bancou todas as minhas despesas, além do apoio durante todo este período. Agradeço a minha tia Suely por ter feito parte da minha educação, desse e outros momentos tão importantes em minha vida. Agradeço a minha irmã Lindiane, meus irmãos gêmeos Marcel e Diego e à minha irmã gêmea Michelle pelo companheirismo e incentivo.

Agradeço a minha professora e orientadora Jussara Setenta, que além de ter sido uma *mãezona* com todas as repreensões possíveis, acreditou no meu potencial, na minha capacidade intelectual. Agradeço também à UFBA e a Escola de Dança por ter me recebido com carinho, enfim agradeço a todos que tiveram paciência comigo, pois não foi fácil aguentar meus desequilíbrios emocionais, meus nervosismos, minhas ansiedades, meus choros, meus lamentos neste momento tão decisivo em minha vida, proporcionando um contínuo crescimento profissional.

Para os que sonham,
Pois, sem esperança, a vida não existe...

Para os que olham o horizonte,
Pois, sem futuro, não há aprendizagem...

Para os que acreditam,
Pois, sem fé, não há construção...

Para os que semeiam,
Pois, sem plantação, nada vai brotar...

Para os que trabalham,
Pois só se descansa depois da criação...

Para os que lutam por uma escola-cidadã,
Pois, sem educação, fica distante o amanhã...

Para os despossuídos e plebeus,
Pois, sem eles, como entender a riqueza de DEUS?

Fernandes, Kelly Bomfim da Silva. Dança no Espaço Escola: abordagem a partir da LDB e os PCN's. 2010. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RESUMO

A autora trata da frágil implementação do ensino da Arte/Dança em estabelecimentos de ensino formal da rede estadual de educação, da cidade de Montes Claros /MG em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e na observação dos paradigmas utilizados na discussão da teoria e prática de ensino de dança nessas escolas. Buscou verificar se a Dança tem sido contemplada como uma linguagem da Arte preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998, além de demonstrar a importância da instituição formal de ensino, seja ela pública ou privada, seguir esta lei específica, que diz considerar a Arte como área de conhecimento obrigatória no sistema educacional. Torna-se importante também que, seguindo a lei, o conhecimento em Artes proporcione à instituição (diretores, supervisores, professores, alunos e pais) o acesso ao conhecimento da Dança, não sob um entendimento qualquer, mas mediante aquele proposto pelos PCN's – Arte/Dança que visam a formação do aluno neste universo de conhecimento. Realizou-se um estudo de caráter qualitativo, exploratório e documental a partir do levantamento quantitativo buscando identificar o número existente de escolas públicas estaduais que contemplam a dança nas aulas de Arte, além da visitação e entrevistas semi-estruturadas a essas escolas selecionadas a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Montes Claros/MG. Traz um estudo de dança a partir das legislações educacionais, além do entendimento da dança como linguagem artística que constrói conhecimento. Os resultados indicam fatores que prejudicam a presença do ensino da Dança na disciplina Arte em escolas públicas estaduais da cidade de Montes Claros/MG demonstrando que, a falta de profissionais formados em dança na região decorrente a ausência de um curso superior na área presente na universidade que abrange todo o município; a infraestrutura precária das escolas não proporcionando condições necessárias para o ensino da Arte, além da predominância de profissionais da área de Artes Visuais em atuação causam a frágil implementação e inclusão do ensino de Dança proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998. A partir destes dados, percebe-se que a dança não é valorizada como uma linguagem da Arte e depreendemos que a lei parece não garantir a ação efetiva do ensino da Arte nas escolas, além de tornar confuso o entendimento de qual linguagem específica a ser ensinado nas aulas de Artes.

Palavras-chave: Arte/Dança, Ensino Básico, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, PCN, teoria e prática.

Fernandes, Kelly Bomfim da Silva. Dance Space School: approach from the LDB and the PCN's. 2010. Dissertation (MA) - School of Dance, University of Bahia, Salvador, 2010.

ABSTRACT

The author deals with the weak implementation of the teaching Art classes in schools formal network state education, the city of Montes Claros / MG in according to the law of Directives and Bases of Education in line with the national curriculum standards and observation of the paradigms used in discussing the theory and practice of dance education in these schools. Was to ascertain whether the Dance has been regarded as a language of art advocated by the Guidelines and Basic Education - LDB nº. 9394/96 and the Curricular Nacionais/1998, and demonstrate the importance of having formal education, whether public or private, follow this particular law. With regard Art as an area of knowledge compulsory educational system. It is important also that, following the law, knowledge of Arts provide the institution (directors, supervisors, teachers, students and parents) access to knowledge of Dance, not under any understanding, but through that proposed by the PCN's - Art / Dance aimed at training of the students in this universe of knowledge. We conducted a qualitative study, exploratory and documentary from the time quantitative seeking to identify the existing number of public schools that include dancing in Art classes, as well as visitation and semi-structured these schools selected from data provided by the Municipal Education Montes Claros / MG. Brings a study of the dance from the educational laws, beyond the understanding dance as an artistic language that builds knowledge. The results indicate that factors preclude the presence of education in the discipline of dance Art in public schools of the city of Montes Claros / MG demonstrating that the lack of professional trained in dance in the region due to the absence of a higher education in this area in the university covers the entire city, the poor infrastructure of schools do not provide conditions necessary for teaching of art, in addition to the predominance of professionals area of Visual Arts in acting cause fragile implementation and inclusion of the proposed teaching Dance by Curricular Nacionais/1998. From these data, we see that the dance is not valued as a language of art and we conclude that the law seems to guarantee the effective action of the teaching of art in schools, and complicate the understanding of which specific language to be taught in classes of Arts.

Keywords: Art / Dance, Basic Education, Laws and Guidelines Basic Education, PCN, theory and practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB 9.394/96 E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DA ARTE/DANÇA: UM LONGO PROCESSO.....	18
2.1 A LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s.....	28
2.2 A LDB, os PCN’s e os Conteúdos Básicos Comuns – CBC’s.....	41
O ENSINO DA ARTE/DANÇA.....	52
3.1 Montes Claros/MG e a realidade do ensino da Arte/Dança nas escolas estaduais.....	58
3.2 Apresentando os dados.....	61
3.3 A análise e discussão dos resultados.....	72
3.4 Fatores que impedem a inserção efetiva do ensino da Arte/Dança nos estabelecimentos formais de educação.....	74
3.4.1 Formação básica do profissional.....	74
3.4.2 Deficiência de Infraestrutura e recursos disponíveis.....	84
3.4.3 Material didático, planejamento das aulas e referenciais utilizados.....	87
3.4.4 Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro (E ₇) – escola referência.....	90
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	102

INTRODUÇÃO

O acesso ao ambiente escolar e a oportunidade de ter atuado como professora de dança, dentro da grade curricular para alunos das séries finais do ensino fundamental, possibilitaram diversos questionamentos a respeito da organização e operação do ensino de dança nesse segmento de educação formal.

Reconhecida pela lei de diretrizes e bases da educação 9.394/96 e por documentos criados pelo Governo Federal, como uma linguagem de Arte, a dança deve ser implementada nas escolas como área de conhecimento artístico, de maneira que promova a formação do aluno. Porém, a presença de profissionais formados em outras áreas, a falta de conhecimento pedagógico em professores/bailarinos e a falta de planejamento nas aulas, além das péssimas condições oferecidas pelas escolas, dificultam a implantação do ensino da Arte/Dança nos estabelecimentos formais de educação.

Assim, o tema apresentado nesta dissertação é a frágil implementação da Arte/Dança em estruturas curriculares das escolas de ensino formal - de modo geral e, em particular em escolas públicas da cidade de Montes Claros /MG, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e na observação dos paradigmas utilizados na discussão da teoria e prática de ensino de dança nessas escolas. Este estudo é, portanto, consequência da aquisição de novos conhecimentos no campo da dança e da reflexão de condutas dentro da sala de aula.

O assunto é bastante delicado, pois expor a realidade presente nas escolas públicas de ensino básico formal, no que tange ao cumprimento de leis de educação, não é uma tarefa fácil. Sander (1977) nos diz que o aspecto legislativo da educação, como o de qualquer outro setor público, é muito importante, mas seu ciclo somente se completa quando a legislação formal é traduzida à realidade. Ele ainda acrescenta que essa falta de cumprimento das leis de educação acusa um alto grau de formalismo que reflete a diferença entre os valores proclamados e os valores reais da educação.

O próprio processo legislativo é uma das causas fundamentais da inexecução das leis de educação. Com efeito, muitas vezes as leis não se baseiam em dados reais, não há consenso dos educadores

sobre os dispositivos legais, as leis são cópias ou adaptações estrangeiras sem suficiente teorização e estão atrasadas no tempo. (SANDER, 1977, p.25 – 26).

A escolha pela temática desta dissertação: *DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR: abordagem a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 e dos PCN's* surgiu decorrente de reflexões acerca da observação da seguinte realidade: apesar de implementada a lei, Lei de Diretrizes e Bases - LDB/9.394-96, que, desde 1997, regulariza e formaliza a Arte como área de conhecimento obrigatória na estrutura formal de ensino, e mesmo existindo a organização dos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais - que indicam modos específicos para adoção da Arte\Dança como uma de suas linguagens na formação do aluno é ínfima a inclusão da Arte, mais especificamente a dança, nas estruturas curriculares dos estabelecimentos de ensino público no país.

Compreender a dança como uma das linguagens da área de conhecimento de Arte dentro da escola, de modo que o corpo vivencie experiências diversas e interaja com o ambiente e com seu semelhante através do movimento, além de analisar como a Arte\Dança se faz presente nas aulas de Arte no ambiente escolar de forma significativa para a formação do indivíduo enquanto ser social, é que o interesse para o surgimento desta pesquisa se organizou.

A investigação e análise dos modos de atendimento da lei/parâmetros curriculares em escolas de educação formal podem ressaltar a fragilidade na aplicação da lei, impulsionar outros estudos que colaborem para modificação dessa realidade, bem como inaugurar na cidade de Montes Claros – MG outros modos de lidar institucionalmente com a formação de sujeitos sócio-culturalmente inseridos. A relevância desse estudo para a área de dança está na possibilidade de gerar discussões e propor reflexões acerca da realidade do ensino da Arte/Dança no sistema educacional.

Quando se trata da área educacional, as instituições públicas e privadas devem obedecer às leis que são criadas pelo Governo para a organização da escola. Esta lei é a Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Junto a ela são criados também documentos de orientação e direção das ações no interior das mesmas, mas de acordo com a realidade de cada instituição. São os Parâmetros Curriculares

Nacionais – PCN's. No que segue esta dissertação, discutiremos a relevância de tais documentos para as reflexões entre a teoria e a prática, a lei e a realidade, entre a promulgação das reformas e sua implantação efetiva. Percebe-se que muitas escolas em todo o Brasil utilizam de manobras político-administrativas que produzem interpretações equivocadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e até mesmo impedem a sua implantação, além de impedir a implementação da LDB.

Um exemplo dessa realidade é o que mostra o jornal HOJE EM DIA, publicado em 20 de fevereiro de 2009 em Belo Horizonte, onde o Professor Aluísio Pimenta, membro da Academia Mineira de Letras, fala do processo educativo do Brasil. Visitante da Europa, Estados Unidos, Canadá, Japão, China, Índia e todos os países da América Latina e do Caribe, Aluísio afirma que em todos os países do mundo o processo de educação, desde a infantil até a pós-graduação, tem sido mantido pelo setor público e pelo setor privado, mas todo ele coordenado e fiscalizado pelos governos para manter a qualidade acadêmica e institucional.

O Brasil, segundo publicações recentes, de acordo com Pimenta (2009), vive um grave momento do sistema privado de educação: recentemente, o Supremo Tribunal Federal (STF), declarou ilegais os processos pelos quais o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais estava aprovando e reconhecendo Instituições Particulares de Ensino. O que é ilegal, segundo a reportagem, pois somente o Conselho Nacional de Educação tem prerrogativas constitucionais para reconhecer instituições privadas. São estas também as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A este fato, o noticiário da imprensa indica um caso inacreditável: uma fundação de ensino, em Minas mantém filiais em 150 localidades do Estado, em **situação precária** e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, comprometendo, assim, a educação integral do aluno. Portanto,

O ministério da Educação e os órgãos de controle estadual têm que estabelecer rigorosa atenção sobre o funcionamento destas instituições de ensino em todos seus níveis, para que não se transformem em organismos de exploração e degenerescência da sociedade, já tão abatida por um comercialismo que vem degenerando as condições de vida das populações, principalmente da juventude. (PIMENTA, 2009, p.4).

Nesse viés, começamos a indagar qual o tipo de procedimento operacional realizado pelas escolas da rede formal de ensino, e como asseguram que a lei seja respeitada? Adotam a obrigatoriedade do ensino da Arte em seus projetos político-pedagógicos? Implementam a Dança como uma linguagem da Arte? Os parâmetros Curriculares Nacionais-Arte/Dança servem de referência nas aulas de dança nas escolas? Se não, qual a realidade dessas instituições ao aplicar aulas de dança em sua grade curricular, sem o conhecimento ou leitura desse documento, que diz garantir a formação do sujeito inserido no ambiente escolar através do ensino da Arte, mais precisamente Arte/Dança?

Assim, esta dissertação busca demonstrar a importância da instituição formal de ensino, seja ela pública ou privada, seguir a lei – LDB 9.394/96, que considera a Arte como área de conhecimento obrigatório no sistema educacional. Torna-se importante também que, seguindo a lei, o conhecimento em Artes proporcione à instituição (diretores, supervisores, professores, alunos e pais) o acesso ao conhecimento da Dança, não sob um entendimento qualquer, mas mediante aquele proposto pelos PCN's – Arte/Dança que visam à formação do aluno nesse universo de conhecimento.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar pela LDB 5.692 de 1971, ainda que esta não fosse enquadrada no *ranking* de disciplinas, inicialmente foi considerado um avanço, já que descortinava um novo horizonte na perspectiva de validá-la como importante instrumento de educação integral do indivíduo, segundo os ditames do pensamento renovador. No entanto, o fato de ter sido exigido dos professores uma formação polivalente e de ter sido constatado a falta de preparo dos mesmos, no exercício das várias linguagens da Arte (música, teatro, artes visuais e dança), dentre outras dificuldades impostas pelo sistema vigente, esta prática teve um resultado equivocado e muitas vezes desastroso.

A partir dos anos oitenta, uma nova visão e uma busca de *status* levam os profissionais da área de Artes a se reunirem em um movimento denominado Arte-Educação, que veio inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, e que acabou permitindo que se ampliasse as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, esse profissional que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimento e de competência na área.

Na década de noventa, quando o Brasil caminhava para promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o movimento de Arte-Educação que estava consolidado apontava novas tendências curriculares em Arte, além de ter como característica as reivindicações que solicitam identificar a área por Arte (e não mais Educação Artística) e de inclui-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas sendo considerada como atividade. Hoje, a Arte vem sendo reafirmada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB- 9.394 , sancionada em 1996.

No movimento de Arte-educadores, surgiram indagações e reflexões a respeito da ação da Arte na escola e com ela os questionamentos do ensino da dança, além da verificação de suas valiosas contribuições para a área educacional. Com isso, os estudos resultaram na valorização da Arte reconhecida como área de conhecimento e o ensino da Dança como uma de suas linguagens.

Para tal é relevante o estudo dos documentos (LDB/9.394 e PCN's) aprovados pelo Governo Federal, e de trazê-los para discussão nesta pesquisa, partindo do pressuposto de que na prática a realidade é outra, em muitas instâncias. Procuramos responder a seguinte problemática: que fatores impedem instituições formais de ensino incluírem a Arte/Dança em suas estruturas curriculares, fazendo cumprir o que indica a lei 9394/96 e a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

A desinformação acerca dos modos de atuação da dança em sua condição de formadora e fomentadora de organização cognitiva, ou seja, co-responsável pela formação do sujeito enquanto ser social e capaz de transformar o conhecimento, a partir do estabelecimento de relações entre corpo-dança-sociedade, é um dos fatores determinantes para a frágil aplicação da LDB e dos PCN's em escolas da rede formal de ensino.

Por outro lado, a informação contida no documento que diz garantir um ensino de qualidade, possibilitará identificar as necessidades do corpo que dança, a partir de um novo olhar, de um outro entendimento de corpo e movimento, um entendimento histórico, biológico, antropológico, sociológico, psicológico, filosófico, fisiológico, além de artístico, estético, cultural e educativo, dentre outros, exigindo um referencial de análise que considere todas essas dimensões presentes no homem e nos processos de aprendizagem de forma integrada dos sujeitos.

Dessa forma, esta dissertação tem como principal objetivo apresentar argumentos que reforcem a compreensão da necessidade do ensino da Arte/Dança no contexto escolar da rede formal pública, de modo geral e da cidade de Montes Claros/MG - em particular, e que propiciem a aplicação da LDB e dos PCN's nessas instituições. Além disso, pretende estabelecer relações entre a teoria e a prática, isto é, o que rege a lei em documentos formalizados e o que se aplica no contexto escolar.

Também deseja articular pressupostos previstos nos PCN's com as discussões atualizadas acerca do ensino da dança, além de refletir sobre modos de sua organização e aplicação em estruturas curriculares de ensino, de forma a verificar se as aulas de dança das escolas da rede formal observadas seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte/Dança. E se o processo ensino-aprendizagem possui uma organização que se aproxima das propostas previstas nos PCN's, contribuindo com a formação do aluno.

Considerando a dança uma forma de linguagem corporal, ela se comunica através do corpo e “coloca em cena corpos em movimento que produzem significados e estabelecem diferentes modos de enunciação e percepção.” (SETENTA, 2008, p.11). Nessa perspectiva, considera pensar a linguagem da dança como uma realidade mutável, flexível e indissociável do pensamento humano, da história e da sociedade. Sendo, portanto, uma estratégia evolutiva do homem que troca informações com o meio, procuramos no referencial teórico deste trabalho fomentar o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as inter-relações entre: a importância da lei que rege o ensino da Arte na educação formal, a importância de documentos de ordem estadual e municipal que subsidiam essa lei, indicando a Dança como uma das linguagens da Arte e a aplicabilidade do seu ensino nas escolas.

Dialogamos com idéias e concepções contidas nos escritos do documento PCN's, com autores que discutem sobre legislação do sistema educacional e aplicabilidade de leis, como é caso dos estudos de Sander (1977), Souza (1979), Duarte Júnior (1996), Demo (1997), Cury (1997), Saviani (2000) e Guzzo (2002), além de trazermos contribuições de autores da área de dança como Helena Katz (2005), Jussara Setenta (2008), Isabel Marques (1999) que colaboraram com a reflexão do ensino da dança nas escolas. Trabalhamos também com estudiosos na

área da neurobiologia e ciência cognitiva como Steven Pinker, Antônio Damásio e Armando Rocha, pois se compreende que a dança que acontece na musculatura, também ocorre no cérebro, já que é um processo neuronal.

Dividimos esta pesquisa em dois momentos que se integram e se completam, formando a totalidade desta dissertação. A primeira parte tem como foco de discussão os dispositivos da lei de educação vigentes no atual momento: Leis de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. Frisamos e destacamos o conhecimento e entendimento do Artigo 26 do Título V, Capítulo II, Seção I, Inciso II dessa lei, além de contextualizar o leitor com a história da inclusão da Arte nas legislações educacionais, bem como da Dança nos documentos que determinam e orientam os currículos de ensino formal básico no Brasil.

Contém também nessa parte, informações da criação do documento Parâmetros Curriculares Nacionais; sua importância como referencial curricular para os ensinos de todas as áreas de conhecimento, incluindo o ensino da Arte/Dança. Refletimos sobre a necessidade de adaptação deste documento para que o mesmo possa atender à demanda das escolas dos estados brasileiros.

Chamamos a atenção para o fato de que, de acordo com a LDB, o governo de cada estado brasileiro possui autonomia para adaptar os currículos de ensino com a realidade da região. Portanto, abrimos espaço nesta primeira parte para a apresentação do documento, o Conteúdo Básico Comum – CBC que, segundo o governo mineiro, atende às necessidades educacionais para todo o estado de Minas Gerais. Discuti-lo aqui neste trabalho é de fundamental importância, já que é uma adaptação aos PCN's que servem de referência curricular para as escolas estaduais da cidade de Montes Claros - MG, principalmente, no que diz respeito ao ensino da Arte/Dança.

Na segunda parte, discutiremos a inclusão do ensino da dança no processo ensino-aprendizagem, além do seu reconhecimento nas escolas e nos documentos, a fim de detectarmos, na prática, os fatores que impedem a inserção do ensino da Arte/Dança nos estabelecimentos formais de educação. Para tanto, fizemos a aproximação entre os assuntos descritos na primeira parte com as abordagens de atuação do ensino da dança na Arte observada nas escolas da cidade de Montes Claros – MG. Realizamos neste segundo momento, a conexão entre a teoria

estudada na parte anterior e a prática observada na pesquisa de campo realizada nas escolas de ensino formal.

Foi verificada, de perto, a situação da aplicação da Dança na Arte nesses estabelecimentos. Sendo assim, utilizamos como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas para os profissionais atuantes na disciplina Arte das escolas estaduais da cidade Montes Claros – MG. No momento inicial, fizemos uma pesquisa quantitativa na Secretaria de Educação do município, com o intuito de averiguar a quantidade de escolas visitadas, para depois, aprofundarmos nas pesquisas de caráter qualitativas.

As considerações finais estão percebidas no final da segunda parte e trazem uma breve síntese das ideias apresentadas, e algumas proposições que, provavelmente, possibilitarão a criação de estratégias para reconfigurar a situação atual da Dança nas escolas públicas estaduais em Montes Claros/MG. Além de implementar o ensino da Arte/Dança em seus estabelecimentos formais de ensino. Acreditamos que no entrelaçamento dos capítulos está a proposta central desta dissertação – reforçar o ensino da Arte/Dança na escola pública de ensino básico, construindo conhecimento e dialogando com a teoria abordada. Complementando a dissertação, também estão presentes as referências, os anexos e apêndices.

PARTE I

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB 9.394/96 E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DA ARTE\ DANÇA: UM PROGRESSO DE UM LONGO PROCESSO

Nunca em nossa história temos feito tantos progressos no setor educacional, mas também nunca alcançamos uma consciência tão clara de nossas próprias fraquezas.

Darcy Ribeiro

A Dança¹, trabalhada como forma de conhecimento para a educação do ser social e formação do indivíduo, constitui-se num componente muito importante para o ensino de Arte nas escolas. Entretanto, mesmo elencada como uma das linguagens da Arte no currículo escolar do ensino básico, passa por um lento processo de inclusão e valorização como área de conhecimento no sistema educacional formal².

Com a promulgação da Constituição de 1996, considerada a Lei maior da Educação Brasileira e denominada Carta Magna da Educação, a legislação tem reconhecido a Arte como componente curricular obrigatório no ensino e, a Dança nesse contexto, desde então, encontra-se numa condição desprivilegiada tendo em vista sua inserção efetiva nos contextos educacionais. Torna-se válida, portanto a busca por compreender o porquê de tal situação.

O sistema educacional é composto por um extenso conjunto de leis e regulamentos concebidos para governar os aspectos mais detalhados de seu funcionamento. Estas Leis que compõem o sistema de ensino do nosso país abrem um leque de discussões acerca da integração entre a teoria e a prática, entre a lei e a realidade, entre a promulgação das reformas e sua implantação efetiva que

¹ Neste estudo, o termo “dança” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando essa área é componente curricular.

² Por educação formal trazido aqui, entende-se a educação escolar, aquela realizada em tempo e espaço pré-determinados sob legislação específica. Para saber mais sobre educação formal ligada ao sistema educacional brasileiro, pode-se procurar o livro de Benno Sander (1977) intitulado *Educação Brasileira: Valores Formais e Valores Reais*, editora Pioneira.

trazem importantes reflexões a respeito da inclusão da Dança no ensino da Arte nas escolas.

A existência de extensas leis e regulamentos estabelecidos para orientar a educação no Brasil se evidencia mediante um estudo histórico da legislação educacional que começa desde o Império até a República. Porém, não interessa aqui, neste estudo entrar em detalhes dos momentos históricos de antigas legislações educacionais, mas destacar o momento atual evidenciado, mais especificamente pela avaliação das disposições da Lei nº 9.394 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que será descrita aqui neste trabalho através da sigla LDB.

Essa Lei promulgada em 17 de dezembro de 1996, e sancionada em 20 de dezembro do mesmo ano, fixa as diretrizes e bases da educação para o ensino no Brasil: ensino básico (que de acordo com o seu Artigo. 21. no inciso I determina que a educação escolar básica seja composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio) e ensino superior. Também denominada Lei Darcy Ribeiro, por ter sido ele quem, na condição de Senador, apresentou um substitutivo (aprovado no Senado em fevereiro de 1996, o que provocou o arquivamento do projeto original) ao projeto que estava em trâmite na época. Essa lei situa-se abaixo da Constituição Federal e define as linhas mestras do ordenamento geral da Educação.

Neste conjunto de títulos, capítulos, seções, artigos e incisos que compõem e formam a LDB/9.394³ destacamos para análise o seu Artigo 26 do Título V, Capítulo II, Seção I, Inciso 2º que diz que: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2008, p.38).

Porém, obter o reconhecimento da Arte na Lei como área de conhecimento obrigatório a ser aplicado no currículo da educação básica e em especial, discutir a inclusão do ensino da Dança como componente curricular da Arte, constitui-se numa tarefa desafiante para os profissionais que se dedicam ao estudo da dança,

³ Eis que não estar nas intenções da autora fazer, nesta oportunidade, a discussão completa da lei. Para tanto deve o leitor interessado consultar a obra de Dermeval Saviani (2000) intitulada *A nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas*; publicada pela Editora Autores Associados: Campinas, São Paulo.

da legislação, do planejamento, da execução, enfim, a todas as funções próprias da condução dos destinos educacionais de um ensino de Arte, em destaque o ensino de Dança.

A apresentação de reflexões sobre o ensino da Arte nas escolas e a relação da dança com a educação, após a lei de diretrizes e bases para a educação brasileira implantada em 1996, faz - se necessária aqui neste estudo. Constatamos que, após a promulgação desta Lei (LDB - 9.394) o assunto vem sendo discutido e cada vez mais questionado em relação às práticas pedagógicas de profissionais que atuam no campo da Dança nas escolas, como é o caso dos estudos de Isabel Marques⁴ (1999) e (2006), Virgínia Chaves⁵ (2002) e Clotildes Cazé⁶ (2008).

Existe nestes estudos, preocupação quanto à aplicação da lei, pois, como afirma Sander (1977), “operacionalmente, o formalismo educacional se define como a discrepância entre as exigências da lei e sua aplicação prática na vida escolar, ou seja, desacordo entre teoria e prática, entre norma prescrita e conduta real” (SANDER, 1977, p.33). Saviani (2000) também preocupado com a aplicabilidade da lei afirma que “o ano de 1997 se inicia sob a vigência da nova lei, o que obriga os educadores de um modo geral, aí incluídos os professores de todas as escolas do país, a adequar as suas atividades às normas fixadas nessa lei. Para tanto se faz necessário conhecê-la” (SAVIANI, 2000, p.19).

Conhecer as Leis de Diretrizes e Bases atuais, ou seja, a LDB/9.394, principalmente no que diz respeito ao ensino da Arte é, portanto, um ponto de partida para a integração entre a teoria e a prática neste segmento de ensino. Esther Grossi (apud Brasil, 1999) deputada federal da época de tramitação da lei, ainda complementa ao dizer que “é preciso que a consciência desta seríssima mudança de rumo na legislação sobre a educação seja encarada com muita

⁴ MARQUES, Isabel. Ensino de Dança Hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999. MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. São Paulo: Cortez, 2006.

⁵ CHAVES, Virgínia Maria Rocha. A dança: uma estratégia para revelação e re-elaboração do corpo no ensino público fundamental. Dissertação de mestrado em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2002.

⁶ CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual Salvador/BA. Dissertação de mestrado em Dança - Universidade Federal da Bahia, 2008.

profundidade e que ela produza energia e mobilização sob múltiplas formas de ação organizada” (BRASIL, 1999, p.7).

Dentro desta linha de raciocínio, Guzzo (2002) chama a atenção para um instrumento de grande impacto sobre a vida de sociedades e de indivíduos, que regulam estruturas e instituições sociais como a Escola e o Sistema Educacional. Por direito, milhões de crianças e adolescentes brasileiros devem ter - segundo os escritos da LDB/9.394 em seu Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigos 4º, 5º, 6º e 7º, acesso à Educação Formal em Escolas Brasileiras.

Isabel Marques (2006) ao escrever o artigo intitulado *Dança, na Escola?*, fruto de uma palestra proferida no Seminário de Dança III, do 14º Festival de Dança de Joinville, ainda acrescenta que a escola é pública, a escolarização é obrigatória e a educação é um direito garantido por Lei. Ela nos diz que a função social da escola é primordialmente estabelecer relações com o conhecimento e, por isso, promover acesso universal a ele. E, ainda observa que, dessa forma cabe também aos espaços formais acolherem em seus projetos pedagógicos o ensino da Dança como componente curricular de Arte.

A escola possui um importante papel na formação social do indivíduo, mas Junior (1996) afirma que a escola vem se caracterizando pela imposição de verdades já prontas, às quais os educandos se submetem. E ainda acrescenta:

Não há ali um espaço para que cada um elabore a sua visão de mundo, a partir de sua situação existencial. A escola ensina respostas. Respostas que, na maioria dos casos, não correspondem às perguntas e inquietações de cada um. As verdadeiras dúvidas dos alunos não chegam sequer a ser colocadas, pois o professor já sabe o que todos devem ou não saber, antecipadamente. Reproduz-se a cisão da personalidade, presente em nossa civilização: cria-se um “mundo teórico, abstrato”, que serve apenas para fazer provas e “passar de ano”, e que não se articula à vida vivida dos estudantes. Há um fosso profundo entre o que se fala e o que se faz. Entre a teoria e a prática. (JUNIOR, 1996, p.72).

Ainda seguindo Duarte Junior (1996), a educação, especialmente no campo da Arte, não é uma atividade neutra, mas implica a expressão pessoal de valores, sentimentos e significações. No contato com o ensino de dança, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. A experiência com a dança coloca-o

frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo.

Equivocadamente tem-se a ideia de que algumas matérias escolares como matemática, química e física requerem um esforço do cérebro para seu entendimento, e que a educação física e a arte necessitam apenas do esforço físico, voltadas para o prazer. Para explicar de maneira diferenciada tais concepções, trazemos as ideias do psicólogo e pesquisador do cérebro e da ciência cognitiva Steven Pinker.

Segundo Pinker (2004), alguns pesquisadores acreditam que a Arte é uma adaptação evolutiva, como a emoção do medo e a capacidade de ver em profundidade. Outros, inclusive ele, acreditavam que a Arte é um subproduto de outras três adaptações: a ânsia por *status*, o prazer estético de vivenciar objetos e ambientes adaptativos e a habilidade de elaborar artefatos para atingir os fins desejados. Não importa qual opinião é correta, pois, “seja a arte uma adaptação ou um subproduto, seja uma mistura das duas coisas, ela está profundamente arraigada em nossas faculdades mentais.” (PINKER, 2004, p.547).

Nesse sentido, é possível compreender que o aprendizado em dança configura-se no corpomente (tudo junto), sendo o corpo, como Katz (2005) nos revela, o ambiente em que a dança se instala como fenômeno multidimensional, intersemiótico, uma “conjunção do físico com o biológico, com o químico, o elétrico, o cerebral, o energético, com o psicológico, o individual, o transpessoal, o coletivo, com o mental, o social e o cultural.” (KATZ, 2005, p.100).

Para Verderi (2000), o coreógrafo Ted Shawn considerava que a dança deveria estar no centro da educação escolar e universitária e que ela era a raiz viva e carnal de toda cultura. É absurdo, dizia ele, levar uma criança a uma sala de aula e dizer-lhe: “agora, vou formar sua inteligência”; depois levá-la ao ginásio e dizer-lhe: “agora, vou formar seu corpo”; para, em seguida, levá-la à igreja e dizer-lhe: “agora vou formar sua alma”. “O homem é uno. Dividi-lo é mutilá-lo” (VERDERI, 2000, p.37).

Por isso, encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em Dança com seus alunos, a escola pode proporcionar

caminhos para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais⁷/1998, a escola poderá trabalhar a Dança como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa. E mais do que isto, a escola tem a possibilidade de “fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática.” (BRASIL, PCN's, 1998, p. 71).

Nesse aspecto, a sala ou ambiente escolar passa a ser um espaço de troca entre professores e alunos, constituindo a elaboração de conteúdos relacionados à vivência e às relações afetivas, sociais e mentais. Ao conhecer e fazer Arte, portanto, conhecer e fazer Dança, “esse aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com a própria arte, consigo mesmo e com o mundo.” (BRASIL, 2009, p.12). Portanto, dança deve estar presente nos processos de aprendizagem educacionais, enquanto Arte e, assim colaborar para ampliação e produção de quantos conhecimentos emergirem nesse processo de formação e construção de indivíduos.

Compreender, então, a relevância do conhecimento de Dança enquanto Arte, enquanto formação artística dentro do campo educacional como direito do indivíduo na Educação Formal Básica⁸, é dar oportunidade ao ensino da Dança para que ele se apresente “como uma ação que possibilita ao corpo a assimilação do mundo e a participação no processo ensino-aprendizagem [...] para a construção do conhecimento a partir do corpo que se move; além da inserção dos educandos em um mundo cultural globalizado.” (CAZÉ, 2008, p.24-25).

Nesse momento convidamos o leitor para um breve conhecimento e entendimento da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/9394 de forma a contextualizá-lo na história da inclusão da Arte nas legislações educacionais e a inclusão da Dança

⁷ Documento criado pelo Governo Federal, juntamente com o apoio dos Estados e Municípios para (re) organizar o currículo de todas as áreas de conhecimento, inclusive a Arte com o ensino da Arte/Dança. Sobre esse documento será explicitado com detalhes posteriormente no trabalho.

⁸ Educação básica aqui se refere àquela dita na lei 9394/96 no título V, capítulo I Artigo. 21. Inciso I ; A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio.

nos documentos que determinam e orientam os currículos de ensino formal básico no Brasil.

Nos contextos históricos do sistema educacional de nosso país, a origem da temática relativa às diretrizes e bases da educação nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas Cartas Magnas que fixou como competência privativa da União sendo este último a função de traçar as diretrizes da educação nacional dita em seu Artigo quinto, Inciso XIV.

Saviani (2000), já observava que, nesse contexto, ou seja, momento da Constituição de 1934, ainda não aparecia a palavra “bases”, mas resulta, pelo enunciado, que se pretendia organizar a educação em âmbito nacional, “daí a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo o território nacional” (SAVIANI, 2000, p.9).

Na Constituição do Estado Novo promulgada em 10 de novembro de 1937, também ainda, segundo Saviani (2000), não aparece a expressão “diretrizes e bases”. No entanto, ele nos diz que os dois termos se fazem presentes isoladamente no Artigo 15, Inciso IX que define como competência privativa da União: “Fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.” (SAVIANI, 2000, p.10). Percebe-se, portanto, que no início da Constituição a formação artística e cultural da criança e adolescente nem sequer são mencionadas, concluindo-se, assim, a total exclusão e desvalorização da Arte enquanto fomentadora de organização cognitiva, co-responsável pela formação educacional do sujeito enquanto ser social.

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947, na concepção de Saviani (2000), era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.

Dando cumprimento ao dispositivo Constitucional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta de educadores de variadas tendências, iniciando os trabalhos em 18 de setembro de 1947, quando se comemorava o primeiro aniversário da promulgação da Constituição. Dos trabalhos dessa comissão resultou um anteprojeto de lei que, recebendo algumas modificações do Ministro, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, data em que se comemora o terceiro aniversário da queda do Estado Novo.

Do processo iniciado resultou, após uma longa tramitação, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Demo (1997) nos diz que é essa lei que, embora modificada por leis subsequentes, está agora sendo substituída pela nova LDB. Assim, permaneceram em vigor os primeiros títulos da LDB – Lei 4.024/61 relativos às diretrizes gerais, nos quais a Arte como área de conhecimento ainda se encontrava ausente no contexto das legislações educacionais.

A Arte foi incluída no currículo escolar das escolas brasileiras, como relata Chaves (2002), pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu art.7º com o título de Educação Artística e estava “[...] considerada, na prática, desde a sua implantação, como atividade educativa, tratando de maneira indefinida o conhecimento.” (CHAVES, 2002, p.47). Finalmente, com o desgaste do regime militar e no contexto da transição democrática, o Congresso Nacional eleito em 1986 foi investido de poderes constituintes, tendo elaborado a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988. Essa Constituição também preserva a competência da União para legislar, em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional, presente no Artigo 22, Inciso XXIV.

Com relação à Arte, a Constituição de 1988 abre espaço para que a escola trabalhe com seus alunos conteúdos que visem aos valores culturais e artísticos. No Artigo 210, destacamos o seguinte: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (SOUZA, 1997, p.194).

Em consequência desse dispositivo e como resultado de um processo iniciado em dezembro de 1988, entrou em vigência no dia 20 de dezembro de 1996, a nova LDB/9.394, ou seja, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Antes de ser promulgada, o projeto já vinha sendo elaborado, estudado e modificado. Em seu modelo inicial, texto substitutivo por Jorge Hage, o ensino obrigatório da Arte vem descrito no Artigo 35, do Capítulo VII parágrafo único em que diz:

ART. 35 - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística (teatro, música, artes visuais e dança), pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas. (SAVIANI, 2000, p.85).

Sendo, como é, uma lei de âmbito nacional e o fato do Brasil ser composto por uma variedade incontestável de situações que são as mais diversas e contrastantes, Souza (1997) alerta-nos que se a lei não for genérica e abrangente nas regras que contém, não servirá a todos os sistemas de ensino do País, como é do seu dever. Ademais, estando a educação sujeita, constantemente, a mutações dinâmicas e sucessivas, ele nos lembra que se o texto da lei básica não for sintético e amplo, com vista à estabilidade normativa, a lei de hoje poderá ser inútil amanhã.

Demo (1997) nos afirma que num país que tem muitas leis para não serem cumpridas, sobretudo na esfera da educação, falar pouco é garantia de não aumentar as bobagens, bem como fugir das prolixidades usuais, nessa parte e “nesse sentido, ao lado de ranços que a Lei preserva, há avanços incontestáveis.” (DEMO, 1997, p.10).

Carvalho (1997) também complementa dizendo que a nova LDB tem as características básicas de flexibilidade, de abertura, de algumas inovações e, nessa visão, podemos salientar que a Arte no contexto escolar tem avançado muito. Por isso, esta Lei é vista aqui como um ordenamento jurídico de grande impacto nas instituições de ensino, além de trazer em seu bojo um conjunto de elementos inovadores para a educação brasileira.

Portanto, o reconhecimento da Dança como um conhecimento a ser ensinado e aprendido na escola pela disciplina Arte, leva-nos a reflexão de um avanço de reconhecimento jurídico o qual, a Lei 9.394/96 com o poder de

determinar leis de aplicações gerais e de caráter impositivo que normatiza e dá a direção o rumo fundamental da Educação Brasileira, abre possibilidades de a Arte/Dança avançar e conquistar espaço no contexto escolar de forma conscientizada e mais crítica.

Ao ser promulgada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/9.394 de 1996, muitas discussões foram estabelecidas. Esta fala de CURY (1997) ao analisar a LDB, nos faz entender porque até hoje ela é sinônimo de muita discussão. Segundo Cury (1997),

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante. (CURY, 1997, p.21).

Como toda lei, a LDB encontra dificuldades para sair dos papéis, ou seja, para na prática criar uma reforma educacional. O que significa que nem tudo o que ela traz é implantado. No Município de Montes Claros - MG, por exemplo, vimos que houve um enorme avanço na implantação da Arte como área de conhecimento obrigatório no ensino básico como dita a LDB. Esta realidade está comprovada pelas entrevistas e visitas realizadas a todas as escolas da rede estadual de Montes Claros, Minas Gerais, onde verificamos a presença da disciplina Arte nas séries finais do ensino fundamental. A segunda parte desse trabalho apresentará análises e discussões acerca dessa realidade localizada em Montes Claros - MG.

É importante que se aprofunde nas reflexões das informações quantitativas dessa pesquisa, pois importa discutir não só o fazer, mas como fazer dando ênfase nas informações de caráter qualitativo, ou seja, não basta obter a informação de que todas as escolas já adotam a Arte em seu ensino básico, mas como esta disciplina se organiza e é ensinada, principalmente no que diz respeito à Arte/Dança.

Sabemos que as transformações propostas vão se dando aos poucos. Mas são incontáveis as variáveis que afetaram o processo educativo da Arte, em especial, a Dança, após a criação da LDB. Hoje, vemos que muitos dos artigos,

parágrafos e incisos contidos nesse documento trouxeram inovações e foram responsáveis por mudanças estruturais importantes.

Dentre essas mudanças destacamos a participação dos Estados e dos Municípios nos planos dos sistemas educacionais. Pela primeira vez uma lei educacional deixa a União com um forte papel de mero coordenador, o que abre margem a iniciativa autônoma dos Estados, Municípios e Escolas.

Portanto, apresentaremos neste momento, o que nos diz a LDB sobre a organização dos Estados e Municípios na elaboração de diretrizes que orientam os currículos e seus devidos saberes. Entenderemos que, com a participação dos Estados e intervenção dos Municípios na elaboração de parâmetros para o sistema de ensino, foi elaborado um documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que será descrito aqui neste estudo pela sigla PCN's, que têm como principal finalidade apresentar as linhas norteadoras para a (re)orientação curricular.

2.1 A LDB E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN's

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, com uma proposta abrangente, apresentam ideias “do que se quer ensinar”, “como se quer ensinar” e “para que se quer ensinar”. Não são uma coleção de regras e sim, um pilar para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Esse documento foi elaborado pelo Governo Federal com o apoio das Secretarias de Educação dos Estados do Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), “contemplam a área Arte, dando-lhe abrangência e complexidade” (PENNA, 2001, p.31). Estão nas escolas desde 1997 (1ª a 4ª séries) e desde final de 1998 foi criado um volume para as 5ª a 8ª séries deste nível de ensino. As opiniões sobre os PCN's são diversas, mas é notório o fato de que eles assinalam uma mudança considerável no ensino da Arte.

Este documento tem a preocupação de servir de base ao professor que deseja obter informações sobre como conduzir o ensino em sala de aula, incluindo o conhecimento da Arte/Dança. Tem como função orientar as condutas e as metodologias utilizadas pelo educador, conforme declara Paulo Renato Souza, ministro da Educação e do Desporto da época em que houve a elaboração do documento:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (BRASIL, 1997, p.4)

Segundo o Artigo 8º do Título IV – Da Organização da Educação Nacional - a Lei de Diretrizes e Bases LDB/9.394 de 1996 apresenta o seguinte: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. E no Artigo 9º, destacamos a função da União que incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (SAVIANI, 2000, p.166).

Podemos observar que a Lei Federal da Educação nº 9.394 de 1996 determina a participação dos Estados e Municípios no estabelecimento de diretrizes que orientam os currículos das áreas de conhecimento. Assim, com o intuito de propiciar a todos a formação básica comum, fundamentada num conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, a LDB reafirma o princípio da base nacional a ser complementada através do documento Parâmetros Curriculares Nacionais, de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares.

Nesse sentido, essa mesma Lei – LDB - estabelece que os currículos do ensino fundamental devam abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e de matemática, o conhecimento em geografia, história e ciências naturais (biologia, física, e química), além da educação física, língua estrangeira e a arte. Para cada área de conhecimento existe um volume específico dos Parâmetros

Curriculares Nacionais que possuem uma proposição detalhada em objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas.

Portanto, daremos destaque no que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes, mais precisamente na Arte\Dança, restringindo às séries finais do ensino fundamental, ou seja, 6º ao 9º ano (antigas 5ª à 8ª séries) na discussão do documento a ser abordado aqui neste estudo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - ARTE para os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental são divididos em duas partes. Ao analisá-lo, a Secretaria de Educação do MEC tem por objetivo, na primeira parte, analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte. A proposição sobre aprender e ensinar Arte tem por finalidade apresentar ao professor uma visão global dos objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos e orientações didáticas e de avaliação da aprendizagem de Arte para todo o Ensino Fundamental.

Contudo, formam um conjunto de modo a oferecer aos educadores um material sistematizado para as suas ações e subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as áreas do projeto curricular.

Na segunda parte estão destacadas quatro linguagens: Artes Visuais; Dança; Música e Teatro. O que interessará neste estudo é a discussão da segunda parte, mais direcionada à Arte\Dança, pois se acredita que através do ensino da dança “nas escolas onde se fomenta a educação artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno.” (LABAN, 1990, p.18).

Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem subsídios teóricos às ações dos educadores, no sentido de que possam trabalhar com a mesma competência exigida a todos os componentes curriculares. Orientam a educação nacional em Artes e deixam claro o valor de todas as linguagens artísticas - Dança, Artes Visuais, Música, Teatro - e da necessidade de interseção entre elas.

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, videogravar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem

que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo (BRASIL, 1998, p. 43).

Buoro (1998) nos fala que “a Arte, então, aparece no mundo humano como forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento que se desvela por meio de sentimentos, percepções e imaginação” (BUORO, 1998, p.24). Marques (1999) acrescenta que “a Arte mudou. Na verdade mudou o conceito de Arte, pois não se pode mais dizer que existe a Obra de Arte, feita para ser contemplada à distancia” (MARQUES, 1999, p24), sem um certo tipo de envolvimento. Ela hoje é parte da vida das pessoas, está diluída nela, como nos exemplos reflexivos que se seguem.

Na contemporaneidade, “a obra de arte (...) não [convida] mais seu receptor a sonhar com base nela, mas a analisar a sua percepção a partir das informações que ela lhe [fornece]” (LEBRUN, apud MARQUES, 1999, p.30).

Não vamos mais a museus simplesmente para prestar homenagem como faziam antigamente, mas gostamos daqueles trabalhos que podemos tocar, mexer, apertar; nos quais podemos entrar, ou mesmo escalar. (MARQUES, 1999, p.24).

Buoro (1998) complementa essa visão ao afirmar que a Arte abarca um tipo de conhecimento a partir de universos sensíveis e de ideais de apreensão humana da realidade, uma vez que se pode entender Arte como “produto do embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece.” (BUORO, 1998, p.25).

A Dança como linguagem da Arte ensinada nas escolas, não pode ser vista apenas como uma apreciação artística para ser contemplada a distância por uma plateia de pais. Seu ensino deve ser consistente, pois como afirma Garaudy (1980) toda dança implica participação: mesmo quando ela é espetáculo.

Esse entendimento ratifica a posição de Verderi (2000) ao afirmar que a verdadeira educação deve formar o homem para a vida, “devemos a nossos alunos formação de valores, de metas. Faz-se necessário perguntar-nos, que formação

podemos dar a eles? Onde a Dança na escola se encaixa numa proposta pedagógica?” (VERDERI, 2000, p.33).

Para a formalização de um ensino de Dança nas escolas, também verificado por Marques (1999) precisa-se, a priori, de uma necessidade pedagógica de determinação de objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação que podem ser aplicáveis a “qualquer” indivíduo de “qualquer” escola de “qualquer” cidade ou país, pois, “estas técnicas aplicadas ao ensino de dança universalizam e tentam garantir a unidade de pensamento, de corpos, de ação. Do mesmo modo, facilitam o trabalho do professor [...]” (MARQUES, 1999, p.54).

Os PCN's, elaborados em 1997, após a promulgação da LDB de 1996, indicam que a Dança deve ser incluída no ensino da Arte como uma linguagem. Entretanto, na prática, observa-se que os estabelecimentos de educação formal não optam pelo ensino de Dança, prejudicando assim, a sua compreensão como área de construção de conhecimento. O entendimento do porquê não há opção pelo ensino de Arte/Dança nas escolas é preocupação pontual na proposta do presente trabalho.

Buoro (1998) é guiada pela concepção básica de que a Arte pode ser ensinada e de que o educador é o condutor desse processo de aprendizagem. Sendo assim, a Dança como linguagem da Arte, poderá ser ensinada na escola de forma a desenvolver no aluno a percepção do mundo, ampliando seu conhecimento, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania.

Entretanto, é preciso apoio e investimento por parte dos governos, pois como indicam os PCN's, “a seleção dos conteúdos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para os terceiro e quarto ciclos (6º ao 9º ano) dependerão, obviamente, [...] dos investimentos de cada município, estado ou região.” (BRASIL, 1998, p.62).

Portanto, é explícita a abertura que a LDB proporciona aos Estados e Municípios em intervir na criação dos currículos das áreas de conhecimento dos sistemas de ensino. É imprescindível reconhecermos o papel importante que a LDB desempenha para a Arte/Dança nesses treze anos de existência, mas torna-se indispensável discutir sua aplicabilidade e possibilidades de implementação.

Ao analisar seus objetivos, seus princípios e ideais, acreditamos que é preciso colocar em discussão questões impostas pela Lei de Diretrizes e Bases. Mas para que tudo isso possa se concretizar é necessário vontade política. Infelizmente, em nosso país, percebe-se que a cada quatro anos, até mais rapidamente em alguns casos, processam-se mudanças na educação. Não mudanças efetivas, mas baseadas em promessas de palanque. Promessas e mais promessas jamais concretizadas. No que diz respeito à educação, as palavras são envelhecidas e os compromissos mofados por jamais se concretizarem. Segundo Souza (1979),

Parece-nos que o problema educacional, atualmente, consiste menos na disponibilidade de recursos e mais na sua aplicação, de maneira a conjugar mais adequadamente os aspectos de eficiência social e equidade. Com vistas a uma orientação melhor dos recursos dentro deste prisma é preciso reconhecer que existem três opções fundamentais no ensino brasileiro. Como tais opções são independentes, sua discussão não pode ser feita isoladamente. A primeira refere-se ao dilema: qualidade ou quantidade? A segunda trata da prioridade a ser posta na expansão das matrículas – ensino de base ou superior? A terceira tem relação com o financiamento do ensino: pago ou gratuito? (SOUZA, 1979, p. 148).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo o governo Federal, tornam-se um documento importante na tentativa de se criar uma reforma na educação brasileira, visto que mostra certo comprometimento, por parte do governo, na superação dos problemas e dificuldades em termos educacionais.

Candau (1999) discute a questão política da reforma proposta pelo Governo. A autora salienta que estamos novamente diante de um discurso ideológico puramente técnico e científico, como tantos outros que já presenciamos e que trata a educação mais uma vez como um processo social autônomo em relação ao contexto em que está situada, como se fosse possível tratar a questão educacional de forma desarticulada das questões culturais, sociais e políticas.

Essa mesma autora ressalta que é fundamental que ocorra uma real mudança, ao quebrarmos o paradigma, entre a lei e a realidade de que a solução para os nossos problemas educacionais é encontrada numa reforma. É necessário desmistificar a ideia de que só é possível alcançarmos avanços e novidades na educação se passarmos por mais um processo de reforma. “Os movimentos de reforma educativa nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para

mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa.” (CANDAU, 1999, p.32).

Segundo ela, novamente nos encontramos sujeitos a um discurso no qual mais uma vez a base fundamental para o sucesso da reforma é deixado de lado. A autora nos alerta para o fato de aceitarmos passivamente, uma vez mais, uma “nova” reforma como se essa fosse a única solução para os nossos problemas, sem que seja questionado, pelos professores responsáveis pela implantação da reforma, o quanto são válidas as mudanças sugeridas.

Ricardo (2002), através de uma pesquisa realizada com professores da rede pública do Paraná, mostra que o caminho sugerido pela reforma não é suficiente para que aconteça uma mudança significativa no sistema educacional. O autor constatou que um bom discurso, baseado nas mais novas teorias de aprendizagem, em uma nova visão de ensino, em uma nova concepção de conhecimento, em um trabalho interdisciplinar, não é o suficiente para o sucesso da reforma.

Aparece claramente, nas análises feitas por ele, que é necessário bem mais do que um simples redimensionamento do papel da escola para se alcançar a melhoria da qualidade da educação proposta pela política governamental. O estudo revela que grande parte do fracasso na implantação dos PCN's, no estado do Paraná, deve-se muito à grande rotatividade de professores em função do regime de contrato temporário de trabalho; à grande carência de profissionais habilitados para a área específica; à falta de material didático que esteja de acordo com a proposta dos PCNs; além de alguns casos nos quais as propostas pedagógicas das escolas muitas vezes não se encontravam de acordo com os PCN's.

Esse mesmo autor, na linha de Candau (1999), coloca como de total importância no processo de redimensionamento da escola o papel dos professores:

Observamos através das falas dos entrevistados que ainda há muito para ser feito e que as dificuldades dos profissionais da educação, suas concepções de ensino, de homem e de sociedade não podem ser ignoradas, já que são os principais atores da reforma. (RICARDO, 2002, p. 365).

Na execução de qualquer processo de mudança educacional, são necessários, primordialmente, um comprometimento e envolvimento por parte dos professores. É fundamental dar ouvidos e voz aos que realmente estão presentes e

envolvidos com a problemática educacional no dia-a-dia, ou seja, a comunidade escolar é que deveria ser ouvida, principalmente os professores, maiores interessados e atingidos.

São imprescindíveis maiores investimentos na formação de professores especializados, na formação continuada, no plano de carreira docente para os professores do ensino fundamental, na implantação e reestruturação dos laboratórios, fatores que são deixados em segundo plano pela política governamental. Assim como Candau (1999), Ricardo (2002) evidencia em seu trabalho que a reforma não se concretiza quando não consideramos como ponto central do problema as questões políticas e sociais referentes à classe docente.

Conforme o artigo publicado no Boletim Arte na Escola em junho de 2008, pela doutora Ana Mariza Filipouske e pela mestra Isabel Petry Kehrwald, os PCN's foram construídos com a contribuição de pesquisadores e especialistas de universidades e das Secretarias de Educação, apoiados em experiência espanhola. Ao publicá-los, o MEC pretendia que pudessem chegar às mãos de todos os professores, afim de passarem a servir como referência e elemento de reflexão para a modificação das práticas educativas, não como um currículo obrigatório.

Ana Mariza Filipouski é doutora em Teoria Literária, ex-diretora da Rede Arte na Escola, ex-coordenadora do Pólo UFRGS e coordenadora técnica do Projeto Rede Arte na Escola e PCN – Arte, realizado em 1998, numa associação entre MEC e Arte na Escola. Atualmente é professora da Faculdade Porto-Alegrense de Letras (FAPA-RS) e diretora da Gestão e Inovação em Projetos Educativos (GIPE). Isabel Petry Kehrwald é mestre e doutoranda em Educação pelo PPGEdU/UFRGS, coordenadora do Pólo FUNDARTE em Montenegro – RS da Rede Arte na Escola e diretora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Ela participou da equipe de disseminação do Projeto Rede Arte na Escola e PCN – Arte. Segundo as duas,

Decorridos cerca de 10 anos da publicação dos PCN, já é possível exercer algum distanciamento para examiná-los em relação ao contexto mais amplo da educação brasileira. Eles são parte de importante reforma educacional, fruto das exigências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que atribuía ao Estado o incremento em cerca de 50% dos níveis de aprendizagem

nas matérias do Núcleo Comum. Tomando como referência novos padrões de conteúdos mínimos e competências básicas a serem implementadas, o Plano previa parceria dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, a fim de criarem condições para uma avaliação nacional. (FILIPOUSKE & KEHRWALD, 2009, p.50).

Acrescentam, dizendo ainda que embora em ritmos diversos, e não sem antes sofrer muitas críticas e rejeições, os PCN's vêm realizando seus propósitos desde o seu lançamento. Num primeiro momento, foram acusados de elitistas em suas decisões, ignorantes da diversidade que a educação brasileira contém. Com o passar dos anos, começaram a ser lidos e estudados, apropriados criticamente e as diretrizes curriculares de vários estados e municípios começaram a se definir a partir deles. Complementam que, após se tornarem conhecidos, foram tomados como um documento provocador de mudanças, que põe em questão a definição do que é necessário ensinar em cada disciplina, sobretudo ao reconhecer que a escola, bem como a sociedade, é responsável pela construção de competências mais permanentes, que habilitam a acessar informações e lidar com paradigmas em constante mudança, assim como a sociedade.

Mas a ampla reforma pretendida necessita ainda, como nos alerta Filipouske e Kehrwald (2009), ser acompanhada por outras mudanças estruturais, já que a qualidade de um sistema educativo não depende somente da existência de parâmetros ou de currículos. Existem muitas variáveis relacionadas às condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes e de seus professores que ainda precisam ser enfrentadas. Sempre que a escola, a família ou o poder público não vão bem, é limitada a possibilidade de a educação funcionar bem.

Em relação aos PCN's – Arte, Filipouske e Kehrwald (2009) afirmam que este documento vem auxiliando o professor na sua tarefa de buscar subsídios à sua prática docente e de provocar reflexões que encaminhem mudanças qualitativas no ensino de Arte. Dizem ainda que é inegável sua importância como proposta educativa, como marco que inaugura novas e diversas maneiras de abordagem da arte, especialmente no espaço escolar. Ao incorporar os três eixos norteadores: *produzir, apreciar e contextualizar*, associando-os aos processos de expressão e construção de conhecimento, os parâmetros se constituem em um avanço na dimensão do ensino da disciplina, pois apontam perspectivas de trabalho e de

compreensão da arte que vão além de atividades descoladas do contexto dos estudantes e meramente tarefas.

Entretanto, importa saber se os PCN's ainda têm servido como instrumento de consulta para os professores ou se as críticas a seus pontos frágeis excederam, ou seja, ultrapassaram suas intenções. Informações contidas no artigo de Filipouske e Kehrwald (2009), revelam que, em pesquisa informal com professores de arte do Rio Grande do Sul que atuam em formação docente nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, foi possível constatar que grande parte deles usam os parâmetros como referência. Apontam que há concordâncias e discordâncias, e que examinar o PCN-Arte é importante para exercitar a crítica. Outros ainda, ao orientar a leitura crítica, trabalham com extratos do PCN-Arte com o intuito de que seus alunos, que serão futuros professores, possam refletir e comparar o que está posto com o que observam na realidade das escolas.

Segundo análise de uma pesquisa, realizada em Salvador/BA, por Clotildes Cazé (2008) em sua dissertação de mestrado intitulada *Corpos que dançam aprendem*, afirma que já é possível detectar distorções na compreensão do PCN/Arte, tornando-se um problema recorrente nas escolas que, provavelmente, está diretamente ligado aos concursos realizados para a disciplina Arte.

No âmbito da rede estadual de ensino em Salvador/Bahia, as provas dos concursos para a área de Arte não apresentam conteúdos específicos para cada uma das quatro linguagens propostas pelo PCN. Os conteúdos são genéricos e abordados superficialmente; no caso da Dança ainda está atrelada ao Teatro como "Artes Cênicas". Como resultado, a autora da dissertação analisada concluiu que as Artes Visuais é a grande privilegiada na escola em detrimento das outras linguagens. Estas, quando aparecem, são trabalhadas em forma de oficinas em horários extraclasse e, na maioria das escolas, o educando nem mesmo tem acesso a essas linguagens.

Além disso, a dança também está presente no PCN de Educação Física como nos revela Cazé (2008), considerada como um conteúdo do bloco de "Atividades Rítmicas e Expressivas"⁹ e pode ser ensinada pelo profissional desta

⁹Atividades Rítmicas e Expressivas: inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de

área de conhecimento. Nesse entendimento, Cazé (2008) toma posição ao dizer que existe outra dificuldade na compreensão da Dança como Arte no âmbito escolar.

Ainda de acordo com a pesquisa realizada em Salvador/BA, a pretensão do estudo feito é apontar que a proposta dos PCN's/1998 não tem sido respeitada quanto às possibilidades de ensino-aprendizagem em Arte e assinala a necessidade da reformulação dos concursos públicos para a área e a reestruturação das condições de trabalho que ora se apresenta nas escolas públicas estaduais de Salvador/Bahia na área de Arte e suas linguagens.

O que se busca neste trabalho feito por Cazé (2008), ao apontar essa situação, é levantar questionamentos e rever a possibilidade de acessibilidade às linguagens artísticas para todos os educandos da rede pública estadual, como pretende o Governo do Estado da Bahia no seu slogan "Educação para Todos Nós".

Apesar da lei 9.394/96 incluir a Arte (com todas as suas linguagens) como componente curricular obrigatório nos ensinos fundamental e médio da educação básica, percebe-se que não há clareza na obrigatoriedade do ensino de todas estas linguagens (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais), dando abertura aos gestores de ensino, ou seja, diretores e supervisores, que elaboram o projeto político pedagógico da escola, de modo que optem pela área de conhecimento de maior interesse, ou que mais lhes convém.

Destacamos então que, o artigo 26, inciso II da LDB¹⁰, permite uma multiplicidade de interpretações. Por conta disso, os profissionais da área de música desencadearam um movimento organizado que culminou num projeto de lei para transformar o ensino de música em conteúdo obrigatório nas escolas formais de ensino básico.

O documento se transformou em lei nº 11.769/2008, aprovada pela Câmara dos deputados no dia 23 de junho de 2008, e sancionada pelo Presidente da República no dia 18 de agosto do mesmo ano. A autora da proposta é a senadora

ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1998, p. 71).

¹⁰Art.26.º§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Roseana Sarney/PMDB-MA (apud SILVA, 2008) que justifica a medida com a seguinte afirmação:

Pelo projeto, os professores deverão ter formação na área de música. A atual lei que regulamenta o ensino diz que o conteúdo de artes é obrigatório, mas não aponta nada sobre os diferentes tipos de arte possíveis, como pintura, gravura, música, teatro, entre outros. A expressão *ensino de arte* contida na Lei 9.394/96 permite uma multiplicidade de interpretações, o que resulta na ausência do ensino de música nas escolas. (SILVA, 2008, p.4).

Sendo assim, a obrigatoriedade do ensino de música parece ressaltar uma fragilidade na lei 9.394/96, mais especificamente no artigo 26, inciso II que trata da obrigatoriedade do ensino da Arte. Isso porque, a inespecificidade de linguagem artística promove uma condição optativa para qual linguagem deve ser adotada enquanto componente de Arte nos projetos pedagógicos, o que pode dificultar o cumprimento da lei nos espaços de educação formal. Do modo como está apresentado, o ensino de Arte passa a ser uma possibilidade que, como se observa nesse estudo, tem se tornado realidade em um pequeno número de estabelecimentos educacionais.

A definição do ensino de música, fora do quadro optativo gerado pela LDB de 1996, pode colaborar e reforçar do ensino das demais linguagens artísticas no que tange à replicação de leis dessa natureza para Dança, Teatro e Artes visuais. Ou seja, poderá despertar nos profissionais das outras linguagens artísticas, maior atenção à nova lei, principalmente na inespecificidade de linguagem artística a ser prevista nos currículos e promover neles o interesse por organizarem, a exemplo do movimento dos profissionais de música, um projeto de lei que também obrigue o ensino da Dança nas escolas, pois se acredita aqui, que a Dança seja uma linguagem indispensável para a formação do sujeito.

Outro destaque para a proposta da Lei 11.769/2008 está na indicação de que o ensino de música deva ser efetivado por profissionais com formação em tal linguagem artística. Esse fato levanta uma discussão relevante para a área de Artes, no tocante ao perfil do profissional que ministrará os componentes artísticos nos projetos pedagógicos. Entendemos que, a indicação da formação profissional específica trazida por essa Lei provoque uma demanda de profissionais especializados.

Acreditamos que a existência de profissionais com formação específica atuando em cada linguagem artística promova uma mudança no projeto político pedagógico das escolas, que sentirão a necessidade de solicitar tais profissionais qualificados para as linguagens específicas. Entretanto, os governos (municipal e estadual) devem garantir a abertura de concursos públicos para cada área de conhecimento, tendo em vista que há profissionais formados pelos inúmeros cursos superiores de dança, teatro, música e artes visuais credenciados pelo MEC.

A preocupação do professor Fernando Pacheco (apud SILVA, 2008), do curso de Música da Unincor, ao realizar o vestibular de Música retrata bem a necessidade dos concursos públicos ao dizer que “a obrigatoriedade das aulas no ensino Fundamental e Médio irá valorizar muito o curso de Licenciatura em Música já que não são suficientes os professores habilitados que atendam à demanda das escolas regulares.” (SILVA, 2008, p.4). Essa necessidade é também observada pela área de dança, que pretende ampliar o número de profissionais atuantes em escolas formais de educação. A valorização e o aumento dos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil¹¹ irão contribuir com a atuação desse profissional na disciplina Arte em escolas formais de ensino básico, que de acordo com Pimentel (MAGIOLI, 2009):

Como a disciplina arte na escola básica supõe que haja professores especializados em artes visuais, música, teatro e dança, estamos cobrindo uma lacuna existente na UFMG ao possibilitar a criação de mais um curso superior de Licenciatura em Dança no país, lembrando que há uma demanda muito grande de profissionais de dança para atuarem em grupos e academias da cidade de Belo Horizonte - MG e do estado de Minas Gerais, já que muitos dos que hoje estão em atividade não têm formação específica. (MAGIOLI, 2009, p.4).

Enfim, com todas essas informações e pesquisas apresentadas neste estudo, observa-se que a LDB 9.394/96 e principalmente os PCN's nos estudos de Arte vêm servindo como referencial provocador de reflexões e de possíveis mudanças de rumo no itinerário pedagógico e não como um receituário. Percebemos também, que o governo federal sozinho não poderá agir, pois deve

¹¹O Brasil conta hoje com 18 cursos de graduação em dança entre licenciaturas e bacharelados espalhados por universidades federais, estaduais e particulares.

contar com o apoio dos Estados e Municípios, tendo esses importantes papéis no setor educacional, contudo, é positiva a notícia de que vários sistemas estaduais e municipais de educação estão elaborando seus próprios referenciais curriculares, estes sim, capazes de conter as propostas de ensino mais adequadas a cada contexto.

A própria Constituição de 1996 reconhece a importância da participação e do apoio que os Estados e Municípios devem oferecer ao governo na elaboração de referenciais curriculares que compõem o sistema básico de ensino como veremos mais adiante.

Nesse sentido, apresentamos no atual momento o que nos afirma a LDB/9.394 com relação à intervenção dos Municípios na elaboração de seus currículos específicos, para então começarmos uma discussão mais restrita sobre o sistema educacional do Município de Montes Claros – MG.

2.2 A LDB, OS PCN's E OS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS – CBC

Com a formalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criando a possibilidade de um ensino básico comum a todos os brasileiros (garantia do próprio Governo Federal ao criar tal documento), cada Secretaria de Estado do Brasil, juntamente com o apoio dos seus respectivos governadores, encarregam-se de adaptar as propostas contidas nos PCN's com as realidades socioculturais, econômicas e políticas de cada região. A própria LDB, em seus Artigos 10 e 11 do Título IV, definem as funções dos Estados e Municípios respectivamente, dando-lhes incumbências de:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser entendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos Municípios. Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de

ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (SAVIANI, 2000, p.166 e 167).

Portanto, é clara a liberdade que a LDB/9.394 proporciona aos Municípios de elaborarem seus próprios currículos na tentativa de adaptarem os PCN's aos contextos educacionais regionais porque,

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, [...]. (BRASIL, 1997, p.28).

Ao realizar um levantamento nas escolas estaduais do Município de Montes Claros, interior do norte de Minas Gerais, deparei-me com a existência do referencial curricular intitulado como Conteúdos Básicos Comuns, que será descrito aqui neste estudo através da sigla CBC. Esse documento abrange toda a rede de ensino do estado de Minas Gerais e é uma adaptação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.

O Governo de Minas Gerais, ao definir os Conteúdos Básicos Comuns para o ensino fundamental e ensino médio, diz constituir um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho. A importância da criação de um documento para o estado de Minas Gerais significa, segundo a secretária de Estado de Educação Vanessa Guimarães Pinto (BRASIL, 2009), tomá-lo como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola.

Com o intuito de assegurar a implantação do CBC nas escolas de Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação desenvolve um sistema de apoio ao professor que inclui: cursos de capacitação, que já são intensificados desde 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do site da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV se encontra sempre a versão mais atualizada dos CBC's, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais etc; além de um Banco de Itens.

Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará, segundo o governo, a redução de grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.

Sendo assim, será de suma importância a discussão do ensino da Arte dentro do contexto educacional do estado de Minas Gerais, a partir da elaboração do CBC. Também é relevante a reflexão de como a Arte/Dança se encontra no ambiente escolar do Município de Montes Claros através da criação de tal documento, bem como a verificação da qualidade de um ensino de Dança como área de conhecimento a ser aplicado nas escolas.

Ao aprofundarmos nossas reflexões acerca do documento CBC, percebemos que a presente proposta curricular de ensino de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) para o ensino fundamental no Estado de Minas Gerais, em sua introdução, foi elaborada de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte, guardando as características e a realidade educacional deste Estado. A proposição é fruto da contribuição de inúmeros professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que, ao longo de 2004 e 2005, discutiram suas bases e propuseram, junto à equipe elaboradora, ajustes nas tarefas do programa de desenvolvimento Profissional (PDP) e no fórum do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV).

Os dados registrados foram analisados e foi considerada “a carga horária obrigatória, definida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a

disciplina Arte, no segundo segmento do Ensino Fundamental, ou seja, 40 horas/aula em cada série, perfazendo 160 horas.” (BRASIL - CBC, 2009, p.11).

A definição da carga horária feita pelo documento criado pelo Estado de Minas Gerais é previsto por lei, já que o Artigo 12, Inciso III da LDB/9.394 de 1996, indica que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas e, ainda declara no Artigo 13, Inciso V, que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos.

O cumprimento dessa carga horária, entretanto, não é executado na íntegra. As escolas se sentem “entupidas” de conteúdos que necessitam ser trabalhados em pouco tempo e acabam por minimizar a carga horária da disciplina Arte, comprometendo assim, a qualidade de seu ensino.

Os Conteúdos Básicos Comuns (BRASIL, 2009) afirmam que as escolas devem abrir espaços para as atividades artísticas em outros momentos curriculares e deixam bem claro que essas atividades devem ser orientadas por professores e profissionais especialistas, dentro de suas possibilidades.

A área de conhecimento ARTE é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino fundamental, quatro áreas específicas: artes visuais, dança, música e teatro. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infraestrutura para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído. (BRASIL - CBC, 2009, p.11).

Infelizmente a atuação do profissional graduado e especializado em dança, nas escolas, ainda é muito pequena, sendo que em muitos casos essa atuação é ausente. Essa realidade dificulta a visão da dança como área de conhecimento, sendo necessário que ela ganhe espaço e se faça presente na grade curricular da disciplina Arte, pois “se partirmos do princípio de que dançar é tão importante quanto falar, comunicar, mover-se, aprender matemática, sorrir, temos que desenvolver uma proposta compatível com as exigências do que seja considerado um bom ensino.” (VERDERI, 2000, p.50).

Ao comemorarmos a obrigatoriedade do ensino da Arte vinculado à LDB 9394/96, não podemos esquecer que a área da Dança tem muito que lutar, já que ela “é um conjunto de acontecimentos que funciona sem se apertar o botão, uma vez que nada separa a ocorrência daquilo ao qual ela se refere. Dança é quando e depois” (KATZ, 2005, p.15). Por isso, é preciso organizar os profissionais no tocante à promoção da implementação, de fato, do ensino da Dança como componente curricular de Arte nas escolas.

Assim, mostra-se a necessidade de adequação dos PCN's às estratégias futuras, resultando em novos caminhos para a educação. No entanto, a realidade tem nos mostrado que a trajetória do ensino da Arte requer persistência e atenção por parte dos especialistas em dança, visto que sua permanência na escola não está assegurada por conta de documentos legais, por isso, é preciso estar atento e vigilante, como aponta Ana Mae Barbosa (1991) ao defender que:

[...] precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que Arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual as outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade. (BARBOSA, 1991, p.6).

Desse modo, o professor, segundo Verderi (2000), deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de “cópia” já se afastam juntamente com paradigmas que não se enquadram nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando, pois “mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor.” (FREIRE, 1996, p.42).

Hoje o professor de dança deve considerar o corpo de seus alunos como um corpo em erupção, exalando sentimentos, expressões e participante do meio social do qual faz parte. Um corpo que transforma o mundo e está sensibilizado para tudo o que o cerca. Além de não se esquecer de que seu aluno, como acrescenta Verderi (2000), é um ser único diante de um grupo considerado, no qual cada um traz para a escola histórias de vida diferentes e que essas diferenças interferirão no aprendizado dos discentes.

O ato de conhecer e aprender requer dedicação e, sendo assim, é necessário que o professor tenha uma base de conhecimentos que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus alunos quanto para propiciar momentos significativos que despertem nesse aluno um maior interesse na busca de informações.

É fundamental que o aluno perceba a necessidade de determinada aprendizagem para envolver-se, realmente, com sua tarefa. Essa tarefa deve parecer atraente, interessante e, a partir do momento que se lhe é apresentada como algo que permite preencher suas necessidades (de aprender, de saber, de influir, de transformar), estamos proporcionando as condições para que ele se interesse e aprenda.

O aluno, segundo Luca (2007), é sujeito da própria aprendizagem e tem expectativas individuais, visto que está em busca de relações pessoais e participa de novos grupos, nos quais aprende como conviver e partilhar conhecimentos (nem sempre o que os professores intencionam apresentá-los). Dessa maneira, o sujeito “é portador de saberes e experiências que adquire constantemente em suas vivências e, se adolescente ou criança, está vivenciando grandes transformações em seu corpo, em sua afetividade, em sua cognição.” (LUCA, 2007, p.31).

Ao elaborar uma proposta de qualidade de ensino da Dança, o CBC se preocupa com um programa exequível, dividido em conteúdos específicos, capaz de sintetizar em diferentes módulos as inúmeras possibilidades da criação artística frente às novas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo, pois para este documento, não basta que

[...] a Arte esteja inserida nos currículos escolares. É necessário saber como é concebida e ensinada e se como expressa no contexto de cada região. É necessário, também, estarmos conscientes de seu significado para o indivíduo e a coletividade, e sabermos se os alunos possuem as condições adequadas para a fruição e/ou prática da expressão artística, sem as amarras de um conceito de Arte tradicionalista e conservador, fundamentado em parâmetros descontextualizados da realidade dos alunos. (BRASIL, 2009, p.12).

É necessário, portanto, o planejamento e a experimentação em sala/escola/comunidade para que, em sua prática diária, os educadores possam, a

partir da flexibilidade do projeto, ajustar tal proposta às necessidades da comunidade onde a escola está inserida. Esta relação escola/docente/comunidade é de ordem jurídica, pois a própria LDB/9.394 de 1996 cria possibilidade de intervenção das escolas, dos docentes e da comunidade na aprendizagem do aluno ao declarar nos Artigos 12,13 e 14 que

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art.14. II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (SAVIANI, 2000, p.167 e 168).

São tantos os problemas enfrentados pela Arte no processo educacional que a Dança também tem enfrentado e buscado superar os desafios que se apresentam para a implementação, bem como manutenção desse componente curricular no processo de aprendizagem formal, no qual o sonho de quem luta parece a princípio utópico, mas, como já dizia Paulo Freire (1996) “[...] os sonhos são projetos quais se lutam. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.” (FREIRE, 1996, p.68). E mais ainda

[...] a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber quem sabe, de saber que não sabe. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabe. A educação tem sentido porque, para

serem mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2000, p.20).

Portanto, acredita-se neste estudo que a educação da dança, pela dança, com a dança, possa fazer de nós, homens e mulheres, mais conscientes de nossa existência, e crie inúmeras possibilidades de transformação. De forma que essa mudança transforme a consciência do mundo e a consciência individual que nos torna um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser, como afirma Freire (1996), capaz de intervir no mundo e não só de se adaptar a ele. É nesse sentido que “mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos.” (FREIRE, 2000, p.20).

O discurso da impossibilidade de transformar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança, porque

Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética. (FREIRE, 2000, p.20).

Sendo assim, a luta pela qualidade no ensino não deve ocorrer sozinha, devemos contar com o apoio dos pais, dos professores, da escola, de toda a comunidade, sociedade, dos governos – federal através do Ministério da Educação e dos estados brasileiros (através das secretarias de educação) e, essa ação coletiva está prevista na lei, o que torna a Lei de Diretrizes e Bases da Educação um documento importante na garantia da participação de todos.

Apesar de promulgada e sancionada desde 1996, a lei 9.394/96 que torna obrigatório o ensino da Arte na educação formal, observa-se que a implantação das linguagens artísticas enquanto componentes curriculares estejam comprometidas. Isso porque, sem a indicação de qual linguagem artística será ministrada nos ciclos de ensino, fica difícil haver a execução efetiva não só do ensino da Dança, mas

também das Artes Visuais e do Teatro. Parece-nos que tal inespecificidade impede o cumprimento do que é previsto no artigo 26, parágrafo 2º do inciso II, que obriga o ensino de Artes como componente curricular. Pensando por esse viés, o assunto se torna foco de discussões para muitos profissionais qualificados nas áreas específicas.

Outro aspecto relevante diz respeito à aplicação da lei por determinados estabelecimentos de ensino formal. A ocorrência de tal implementação provoca mudanças não só na construção curricular, mas também no quadro de professores e nos espaços físicos estruturais das escolas. Essas adequações serão trazidas à discussão no capítulo seguinte, quando teremos a oportunidade de apresentar escolas que não só implantaram a Lei como desejam optar pela Dança enquanto componente curricular de Arte nos seus currículos.

Concluimos então que toda lei que tange as diretrizes e bases da educação, aprovada no senado, torna-se importante já que ela serve de base e referência para as transformações significativas do sistema educacional brasileiro. Desde a promulgação da primeira lei educacional em 1934, o ensino no Brasil vem passando por modificações com o intuito de promover a qualidade do ensino e garantir a formação integral do cidadão. A existência de uma lei não só se torna relevante para mudanças significativas na educação, como colabora para o surgimento de discussões e reflexões acerca das dificuldades enfrentadas nas escolas no cumprimento desta lei.

O governo, ao aprovar a lei Darcy Ribeiro, reconhece que o Brasil dispõe de um território diversificado e uma população heterogênea, havendo a necessidade de intervenção dos Estados e Municípios na criação de documentos que auxiliem no ensino das áreas de conhecimentos necessários para a formação do sujeito em todas as regiões do Brasil, de forma a não comprometer a qualidade do ensino.

Com a necessidade de uma contextualização do ensino brasileiro, devido às diversas culturas regionais e locais, o governo do estado de Minas Gerais, por exemplo, criou o documento CBC, que torna um importante referencial nas escolas mineiras que desejam implementar a lei. Algumas escolas, na região norte desse estado, já adotam a lei de obrigatoriedade do ensino da Arte, mas, ainda assim, o seu cumprimento é um assunto que será bastante discutido no presente trabalho.

Visto que há questionamentos como: Quais são as deficiências de implementação da lei? Por que mesmo com a elaboração de documentos se torna difícil cumpri-la? O que dificulta as escolas a implantarem a nova lei? E de que forma elas implementam o ensino da Arte e, mais especificamente, o ensino da Dança como componente curricular? Esses e outros questionamentos serão tratados e analisados no capítulo seguinte, quando será discutida a realidade das escolas estaduais do município da cidade de Montes Claros – MG.

Assim, apesar da existência de uma lei e da elaboração de documentos como o PCN e o CBC que auxiliam o ensino nas escolas e colaboram para a qualidade do ensino de Arte, incluindo o conhecimento de Dança nos estabelecimentos formais de educação, observou-se que existem deficiências de implementação da lei que fazem com que as escolas não a cumpram. As dificuldades enfrentadas por essas instituições, em uma determinada região do estado de Minas Gerais, apresentam uma amostra do que vem ocorrendo com o ensino da Arte após a promulgação da lei em 1996 e servirá de reflexão para estudos posteriores.

Apresentaremos a seguir reflexões da realidade do ensino de Dança como componente curricular de Arte nas escolas estaduais da cidade de Montes Claros - MG, pois acreditamos que tais discussões se tornarão necessárias para o crescimento e desenvolvimento educacional do ensino da Dança nessa região, além de se tornar um ilustrativo exemplo de como a lei se processa na prática.

Os problemas que impedem a implementação do ensino da Dança na disciplina Arte vêm sendo questionados, e o ensino artístico, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, direciona-se para a valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro), aumentando a exigência da presença do professor especialista em cada uma dessas linguagens citadas nos PCN's - Arte. Em meio às dificuldades de implantação da lei, a linguagem Dança tem se destacado nesse estudo por acreditarmos que o seu ensino contribua para a formação do sujeito e para aprendizados perceptivos, que incentivem a reflexão e a ampliação da sensibilidade e da imaginação. Um modo particular de dar sentido às experiências vividas por cada aluno.

Será necessário o surgimento de um movimento político que reforce nas escolas o ensino da Dança como área de conhecimento na Arte? Por que após 13 anos de promulgação da lei 9.394/96, ela não é implantada de forma efetiva para que a Dança seja adotada como uma de suas linguagens?

Depreendemos que a lei parece não garantir a ação efetiva do ensino de Arte nas escolas, além de tornar confuso o entendimento de qual linguagem específica a ser ensinado nas aulas de Artes. Nos parece que 13 anos é tempo suficiente para que todo o enunciado da lei seja garantido. Mas então, quais os fatores que impedem tal implantação? Quanto tempo é necessário para o cumprimento de uma lei tão importante para educação do indivíduo e formação dos cidadãos brasileiros? Por que mesmo com criação de parâmetros e documentos, que regulamentam e adequam às realidades dos governos municipais e estaduais, a lei não se efetiva? O que será que impede de fato a ocorrência da lei?

Sabe-se que há experiências e há experimentações como exemplificaremos no capítulo posterior que nos demonstra a possibilidade de uma lei tornar-se efetiva. Porém, as perguntas formuladas nos parágrafos acima refletem uma realidade ampliada e, no nosso entendimento há uma urgência em buscarmos responder tais questionamentos. Parece ser responsabilidade daqueles que trabalham com dança e tratam essa linguagem sob a perspectiva complexa - que lhe é correspondente constatar e, por em discussão tal realidade. Esse estudo apresenta-se como uma contribuição para tantas questões. Não apresenta respostas, entretanto. Em vez disso, levanta elementos da realidade e expõe o formato da Lei. É de fato um movimento. A primeira parte de tantas outras. Apostamos que, de um movimento a outro; de parte a parte consigamos viabilizar a implementação dessa lei tão importante para a formação coerente de inúmeras gerações.

PARTE II

O ENSINO DA ARTE/DANÇA

Pois, uma das tarefas essenciais de qualquer ciência da vida cultural dos homens é, realmente, desde o início, a apresentação

clara e transparente de suas idéias, para compreendê-las e para saber o porquê de se lutar por elas.

Max Weber

A segunda parte desse estudo tem como objetivo principal apresentar argumentos que reforcem o ensino da Arte/Dança no contexto escolar da rede formal pública e que propiciem a aplicação da LDB e dos PCN's nestas instituições. Para tanto busca responder a seguinte indagação: que fatores impedem instituições de ensino formais incluírem a Arte/Dança em suas estruturas curriculares fazendo cumprir o que indica a lei 9394/96 e a organização dos PCN's para o ensino de Dança?

Ao averiguarmos tal inquietação, consideramos a dança como processo cognitivo do corpo numa visão evolutiva, ou seja, um processo de conhecimento, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. Sendo assim, todas as coisas sofrem transformação, já que existem no tempo e no espaço. E este tempo e espaço não são estáticos, eles também se modificam, se transformam, pois,

A evolução do mundo inteiro é fruto do tempo; as coisas passam, necessariamente, de um estado a outro, e nada permanece semelhante a si mesmo; tudo se vai, tudo se altera, tudo se metamorfoseia pela vontade da natureza. Esta existência se transforma em pó ou se enfraquece pela velhice, enquanto uma outra cresce em seu lugar, saída do lodo. É, pois, assim, que o mundo todo evolui no tempo e que a Terra caminha de estado em estado. (LUCRÉCIO, apud BRANCO, 1994, p.15)

A idéia não é a de que evolução é algo ou fato que progride, ou que seja sempre melhor. Na verdade, o sentido aqui é de que a evolução é sempre um processo em transformação e sua relação com a dança no contexto educacional traz questões relativas às transformações do corpo do aluno e no aperfeiçoamento das habilidades (motoras, sensoriais) desse corpo. Quanto ao conhecimento de corpo que dança no ambiente escolar, os PCN's apontam que:

[...] ainda há, infelizmente, certa ingenuidade por parte da sociedade e esse aperfeiçoamento deverá atentar, principalmente, para as relações entre os elementos cognitivos que se estabelecem nos corpos ao se dançar (percepção, atenção, sensação, sinestesia e etc). Por exemplo, como minha respiração se relaciona com

movimentos firmes, diretos, rápidos e com fluência livre? Ou ainda, ao se fazerem movimentos no nível baixo do espaço, de que tipo de dinâmica postural se necessita? (BRASIL, 1998, p.72)

Relacionar o corpo que dança nas aulas de Arte\Dança proposta pelos PCN's com a idéia evolutiva é realizar “neste corpo, as perguntas permanentes do homem sobre o mundo constituindo a massa com a qual ele se molda. Perguntas/respostas da filogênese (estudo científico da evolução das espécies)”. (KATZ, 2005, p.16).

Ainda sobre o conhecimento de corpo no ensino da dança na escola, as concepções de Damásio (2000) trazem considerações importantes à nossa discussão. Ele afirma que para cada pessoa existe um corpo e que, “também nunca viu uma pessoa com dois ou com vários corpos, nem mesmo irmãos siameses” (p.186). Para esta distinção, Damásio (2000) reflete o consenso de que a um corpo corresponde a um *self*.

O sentido de *self* citado por esse autor é um estado do organismo, o resultado de certos componentes operando de certa maneira e interagindo de certo modo, dentro de certos parâmetros, ou seja, “é outra construção, um padrão vulnerável de operações integradas que tem como conseqüência a representação mental de um ser vivo individual.” (DAMÁSIO, 2000, p.189 -190).

Podemos deduzir que todo corpo, portanto, é único, insubstituível, diferente de qualquer outro e, sendo assim, para que este corpo obtenha o conhecimento e a aprendizagem em dança deve-se levar em consideração suas singularidades, seus *selves* e como nos afirma Katz (2005), o corpo se oferece como um geral onde pululam particularidades.

Uma sociedade de dezenas de milhares de milhões de células. Corpo produto e produtor, com dimensão cognitiva. Corpo que faz o movimento e, ao mesmo tempo, resulta dele. Como um epílogo de nenhuma sequência. Conquistar o específico deste corpo físico significa construir as interfaces e as pontes entre todos os saberes que brotam nele e dele. (KATZ, 2005, p.184-185).

Devemos observar que o corpo do aluno possui características estáveis de comportamento distintas. Estas características na concepção de Damásio (2000) são denominadas de personalidade. Tudo que ocorre no corpo, portanto, na mente (já que não existe separação entre os processos existentes entre estes dois,

formando uma totalidade única, inseparável) se dá em um tempo e em um espaço. E que o corpomente sempre é referência de tudo.

As coisas estão dentro ou fora de você. As que se encontram fora estão paradas ou em movimento. As que estão paradas podem estar perto, longe ou a uma distância intermediária. As coisas que estão em movimento podem estar se aproximando ou se afastando, ou se deslocando em uma trajetória que não passa por você, mas o seu corpo é sempre a referência. Além disso, a perspectiva da experiência ajuda a situar não só objetos reais, mas também idéias sejam elas concretas ou abstratas. (DAMÁSIO, 2000, p.190).

Sendo o seu corpo sempre a referência, o tempo e o espaço são diferenciados de acordo com cada indivíduo, pois só serão determinados a partir do ponto de vista de cada corpo e de acordo com as experiências vividas neste corpo, na qual terão um tempo específico e um espaço específico de aprendizado.

Uma descrição que ecoa no corpo que dança e este mesmo corpo resultado de doses de determinismo associadas a pitadas de indeterminação e, um corpo como acrescenta Katz (2005) no qual a mais simples das células apresenta um metabolismo composto por milhares de reações químicas complexas e que “a coordenação destas ocorrências constitui uma sofisticada faculdade da ordem biológica, que reúne o funcional ao espaçotemporal.” (KATZ, 2005, p.182).

Compreende-se, então, que deve haver um respeito à funcionalidade cerebral da criança e do adolescente na escola, para que eles possam desenvolver melhor toda sua capacidade cognitiva nas diversas áreas de conhecimento da Arte, em especial, na Arte/Dança, pois:

Para conhecer o mundo à sua volta e levar esse saber a seus semelhantes, o homem precisa transformar as informações recebidas pelos sentidos (as experiências) em modelos mentais (os signos), que possam ser transmitidos através de códigos apropriados (as linguagens). Entender como esse processo se dá e quais as suas conseqüências para o indivíduo, para a sociedade onde vive e para a humanidade é o desafio que as chamadas ciências cognitivas, integradas por diferentes áreas do conhecimento, entre elas a semiótica, se propõem a enfrentar. (BIZZOCCHI, 2001, p.34)

O ensino da Dança, no entanto, deve dialogar com as várias áreas de conhecimento: da biologia, da filosofia, da psicologia, da sociologia, da antropologia,

da tecnologia, e etc; propiciando uma reflexão sobre a natureza humana e suas amplas e variadas relações e, portanto sobre relações de corpos trabalhados no meio escolar.

Fusari e Ferraz (2001) afirmam que na prática, a Educação Artística¹² vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta e acrescentam ainda que,

Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, *produtos* artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte. (FUSARI & FERRAZ, 2001, p.20).

Para que a prática educativa seja realmente significativa para os alunos caberá ao professor conhecer e respeitar os saberes que os alunos já têm, ter clareza do que se pretende ensinar, considerar a diversidade de saberes existentes na sala de aula e conhecer diferentes estratégias de ensino com planejamento de intervenções pontuais para que seus alunos avancem em suas aprendizagens. Como aponta Vygotsky (1979), caberá ao professor atuar na zona de desenvolvimento proximal, contribuindo para que o aluno supere os desafios propostos, avançando sempre.

Para o Prof. Dr. Armando Freitas da Rocha, aposentado da UNICAMP e coordenador do Núcleo de Estudos da Aprendizagem e Cognição da UNICID, o cérebro possui regiões especializadas para diferentes modalidades sensoriais. Segundo Rocha (2001) a aprendizagem e memória estão relacionadas com padrões de conexão neuronal, podendo-se inferir que os processos de aprendizagem que mobilizem diferentes modalidades, induzindo atividade cerebral distribuída e coerente, tem maior possibilidade de consolidação, no sentido da formação de traços de memória robustos e suscetíveis de utilização na vida prática.

¹² Expressão inicialmente utilizada pela constituição de 1971, mas que com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a expressão da atividade “Educação Artística” foi trocada simplesmente pela disciplina obrigatória Arte.

Por exemplo, uma lição de biologia sobre animais, na concepção de Rocha (2001), apresentada com recursos multimídia, em que as crianças possam ouvir os sons que esses animais produzem, ou mesmo acompanhada de uma visita de campo, teria, do ponto de vista neurobiológico, maior possibilidade de gerar aprendizagem que uma simples aula expositiva.

O mesmo pode ocorrer na dança. O aluno obtém uma melhor aprendizagem se puder ter a oportunidade de ver aquilo que o professor está dizendo, ou mesmo acompanhar ou vivenciar uma experiência do que estiver estudando na dança. De nada adiantaria, por exemplo, o professor tentar explicar as diferenças entre o balé clássico e a dança moderna se o aluno não puder na prática assistir a espetáculos ou apresentações em que possa realizar esta diferenciação.

A ligação entre a teoria e a prática deve existir, pois o que o aluno aprende dentro da escola deverá associar-se aos conteúdos da vida fora dela. Este estudo não só apresenta a realidade da dança nas escolas, mas fortalece a inserção do ensino da Dança como linguagem artística nas aulas e mostra que a Arte\Dança deve ser aplicada como área de conhecimento que faça parte da vida dos alunos e, eles próprios têm que ter esta percepção ao final do semestre: a necessidade do conhecimento em dança para as atividades diárias.

Desta forma, para que esta percepção aconteça, deve haver estímulo e o aluno tem que se sentir motivado para aprender. Como Rocha (2001) apontou, o cérebro não está disponível para absorver qualquer informação que lhe seja apresentada; ao contrário, ele se estrutura em termos de padrões de atividade eletroquímica que definem núcleos de interesse, para os quais é dirigido o foco da atenção.

Para se motivar alguém a aprender, é preciso atingir esses núcleos de interesse, ainda que de forma desestabilizadora (apresentando desafios às crenças previamente existentes no aluno). Caso a informação apresentada passe ao largo dos temas para os quais o cérebro foi previamente mobilizado, as chances de aprendizagem se tornam bastante reduzidas.

Sendo assim, relacionar o assunto que tange o ensino da dança nas escolas com informações trazidas na área da neurobiologia se tornam importantes nas

discussões levantadas aqui nesta dissertação, já que todo aprendizado de dança acontece nas estruturas neuronais, ou seja, como dizia Katz (2005) “há um certo engajamento dos mapas cerebrais nesta atividade. Porque a dança que se vê na musculatura acontece também dentro do cérebro.” (KATZ, 2005, p.191).

Para tanto, se faz necessário investigar como operam as aulas de dança na escola enquanto componente curricular da disciplina Arte e de que forma o seu ensino como linguagem artística está contribuindo para a formação integral do aluno. Procuramos saber de que maneira a dança está sendo ensinada nas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Montes Claros – MG para que as informações adquiridas sirvam de referencia na reflexão do desenvolvimento e fortalecimento do ensino da dança na Arte proposto pelos PCN's em estabelecimentos formais de educação.

Contudo, acreditar, simplesmente, que as aulas de Dança se resumem na reprodução e não na transformação de movimentos é considerar o corpo como uma máquina, um robô, o qual a informação é imposta, limitando a capacidade deste corpo de criar, recriar, enfim, de pensar. Trazemos aqui uma outra forma de olhar a dança na escola. Um olhar atento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabeleceu pela primeira vez na história de nosso país, que a partir de 1996 a educação básica incluía o ensino da Arte como componente curricular, e a Dança como uma das linguagens artísticas a ser adotada nos currículos.

Os depoimentos dos professores entrevistados são de fundamental importância nas reflexões contidas aqui neste estudo, já que são eles os principais agentes para troca dos conhecimentos. São os professores que possuem um contato mais direto com as questões enfrentadas em sala de aula. Saberemos como este professor planeja e organiza suas aulas de Arte (qual referencial se baseia) para se tornarem dinâmicas aplicando os conteúdos necessários para a formação social e cidadã do aluno que de acordo com os PCN's pode incluir a linguagem Dança; pois a aprendizagem da dança no ambiente escolar,

[...] envolve a necessidade de técnica/ conhecimento/habilidades corporais como caminho para criação e interpretação pessoais da/em dança. Nesses ciclos, recomenda-se que progressivamente os alunos comecem a conhecer os princípios do movimento

comuns às várias técnicas codificadas (equilíbrio, apoios, impulso etc.), princípios de condicionamento físico, elementos de consciência corporal e algumas técnicas codificadas que sejam significativas para suas realidades de alunos. Com isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e, portanto, com diferentes épocas e culturas. (BRASIL, 1998, p.74)

Apresentaremos informações qualitativas do que ocorre na prática nas aulas de Artes das escolas estaduais da cidade de Montes Claros - MG e descobriremos como a Dança faz parte deste contexto como área de conhecimento.

3.1 MONTES CLAROS/MG E A REALIDADE DO ENSINO DA ARTE/DANÇA NAS ESCOLAS ESTADUAIS

Montes Claros é um município brasileiro localizado no norte do estado de Minas Gerais. É o principal centro urbano do Norte de Minas, e por esse motivo apresenta características de capital regional. Seu raio de influência abrange todo o norte de Minas Gerais e parte do sul da Bahia. Com aproximadamente 400 mil habitantes, Montes Claros é destacado como pólo de desenvolvimento da região.

Na área educacional o município de Montes Claros conta atualmente com um total de 255 escolas de ensino básico (ensino fundamental e médio), 2 universidades públicas e 15 instituições particulares do ensino superior que oferecem cursos nas diversas áreas do conhecimento, em níveis técnico, de graduação, pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

Sendo assim, partimos para o desenvolvimento do trabalho. Como pressuposto inicial, consideramos que a dança na escola não tem sido contemplada como uma das linguagens da Arte proposta pela LDB juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais e, quando ocorre sua inclusão, a escola tende a considerar a dança como um instrumento, uma ferramenta.

Tal perspectiva nos direciona às indagações iniciais, que orientam esta pesquisa: que “dança” é esta que estamos levando para as escolas? Em que disciplina a dança está incluída? Artes? Educação física? Disciplina própria? Como ela está sendo vista? Recurso educacional, preparação para eventos

comemorativos, ferramenta para outras disciplinas? Quem estaria habilitado para ensiná-la?

Conseqüentemente, durante o caminho da pesquisa, das leituras, lançamos um olhar prospectivo, do qual não poderíamos escapar às indagações: de que modo se organizam as aulas de dança nas escolas da rede formal de ensino? Seguem a Lei e os PCN's? A partir da implementação da LDB 9394/96 e a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais os estabelecimentos de educação formal implantaram a Dança como uma linguagem da Arte em seu processo de ensino-aprendizagem? Existem outros parâmetros que não os PCN's adotados pelas escolas na inclusão da Arte/Dança na formação do aluno? Quais são eles?

Ao tecermos essas indagações, a partir da revisão bibliográfica e do referencial teórico, procuramos entender e responder às questões formuladas começando a delimitar e configurar nosso campo de investigação, iniciando a pesquisa de campo.

Inicialmente achamos necessário o levantamento quantitativo das escolas existentes na cidade de Montes Claros – MG, para posteriormente, realizar um recorte do número de escolas da rede estadual de ensino, no sentido de colhermos dados e informações sobre a realidade da área de conhecimento Arte e a inserção e operação da Dança como uma de suas linguagens nesses ambientes.

Ao propormos a realização de um mapeamento da situação da Arte/Dança nesse espaço educacional, obtivemos da Secretaria de Educação do Estado (Superintendência de Ensino do Município de Montes Claros - MG) a lista com nomes, endereços, telefones, dependências administrativas e segmentos de ensino (séries do ensino fundamental e médio) das escolas existentes no município.

Comprovamos que no total, o município de Montes Claros – MG dispõe atualmente de 255 escolas (como já foi revelado anteriormente na página 58 deste capítulo), sendo que, 56 delas são da rede estadual, 99 da rede municipal e 100 privadas. Partimos, então, para a restrição do estudo, selecionando apenas as escolas da rede estadual de ensino que possuem o ensino das séries finais do ensino fundamental (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano), totalizando um número de 44 escolas com tais características.

Com a realização desse recorte, afinando ainda mais o objeto do estudo de caráter exploratório, partimos para a visita e o contato com professores de Arte desses estabelecimentos da rede estadual de ensino, obtendo informações da realidade da arte e possivelmente da dança diante a atuação desses profissionais dentro da escola, na qual foi realizada entrevista semi-estruturada com os mesmos.

Por fim, no aprofundamento da investigação, escolhemos para maiores observações, a maior escola estadual de Montes Claros (no que se refere à estrutura e números de alunos matriculados e freqüentes no 6º ao 9º ano do ensino fundamental), considerada referência de ensino na região pela pesquisa de avaliação realizada em 2007 pela Superintendência de Ensino e divulgada pelo MEC.

A opção por selecionar escolas da rede pública estadual, deveu-se ao pequeno número existente (com relação às outras escolas da rede municipal e privada) na cidade de Montes Claros, possibilitando assim, o acesso e a aplicabilidade das entrevistas a todas elas. Vale observar, também, que sendo da rede estadual de ensino,

[...] as escolas se parecem em sua estrutura organizacional, no qual, os procedimentos nas escolas da rede estadual são os mesmos e trabalhados de forma semelhante, seguindo uma diretriz programática única nas variadas comunidades da cidade facilitando para uma maior visibilidade de respostas nas questões apresentadas. As semelhanças e/ou diferenças poderiam ser significativas para a análise dos dados. (CHAVES, 2002, p.22)

Escolhendo uma (considerada referência de ensino na região) das 44 escolas da rede estadual de ensino, selecionadas e existentes em Montes Claros, para análise das observações das aulas de dança, acredita-se obter uma amostragem representativa desse universo escolar. Como instrumento da pesquisa, utilizamos de entrevistas semi-estruturadas e os registros das informações obtidas foram realizados através de gravação e transcritos na íntegra de forma descritiva, contando com o apoio de funcionários para o acesso às escolas visitadas.

É importante ressaltar que devido à ausência de uma sala específica para as aulas de Arte, mais especificamente da Dança nas escolas visitadas, muitas das entrevistas foram realizadas em corredores, ou no horário do recreio, dificultando no

entendimento das informações gravadas devido ao barulho existente nesses ambientes.

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, estivemos atentos às questões levantadas inicialmente, que orientaram o *corpo* deste trabalho. A partir destas questões, do referencial teórico e das visitas às escolas, pudemos partir para a análise dos dados.

3.2 APRESENTANDO OS DADOS

Ao apresentar os dados obtidos optamos por elaborar um quadro contendo informações quanto ao número de professores atuantes na área de artes das séries finais do ensino fundamental em cada escola, a respectiva formação dos mesmos na área, a carga horária cumprida por este profissional e as linguagens artísticas predominantes ministradas durante o ano em sala de aula.

Lembrando que a coleta de dados foi realizada no período de 20 de março a 10 de junho do ano de 2009 e acredita-se que no momento atual de defesa da dissertação (março de 2010) as informações contendo realidades das escolas visitadas se apresentam de forma diferenciada daquelas contidas na época da pesquisa, já que as escolas estão sempre em constantes mudanças. Os dados são apresentados exatamente de acordo com as falas dos entrevistados para posteriormente haver uma análise. Enfim, conseguimos os seguintes resultados:

Quadro 1: descrição de realidades das escolas formais de ensino .

NOME DA ESCOLA ESTADUAL (E.E.)	QUANTIDADE DE PROFESSORES DE ARTE ATUANDO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PROFISSIONAL NA ÁREA	CARGA HORÁRIA CUMPRIDA	LINGUAGEM ARTÍSTICA PREDOMINANTE NAS AULAS DURANTE O ANO
1- E.E.de Aparecida do Mundo Novo	1	Licenciatura plena em Artes com foco em Artes Visuais (antiga artes plástica) pela Unimontes.	Ministra aulas apenas no 9ºano(antiga 8ª série) com um horário de 50min por semana. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 9º ano.	A ênfase está nas Artes Visuais.
2- E.E. Domingos Barbosa Braer	Não foi possível coletar os dados	Não foi possível coletar os dados	Não foi possível coletar os dados	Não foi possível coletar os dados
3- E.E. Professora Marilda de Oliveira	1	Licenciatura plena em Artes com foco em Artes Visuais (antiga artes plástica) pela Unimontes. Não possui pós-graduação.	Ministra aulas apenas no 8º ano e 9º ano (antigas 7ª e 8ª séries) com um horário de 50min em cada série por semana. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º e 9º ano.	A ênfase está nas Artes Visuais. Não possui dança como componente curricular da Arte.
4- E.E. De Santa Rosa de Lima	1	Licenciatura plena em Artes com foco em Artes Visuais (antiga artes plástica) pela Unimontes. Não possui pós-graduação.	Ministra aulas do 6º ao 9º ano com um horário de 50 min por semana em cada série.	A ênfase está nas Artes Visuais devido a formação da professora e confessa que já trabalhou teatro e música, mas nunca trabalhou a dança com seus alunos.

5- E.E. Domingos Barbosa Braer	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
6- E.E. Professora Maria Cristina Guimarães	1	Formada em Artes Visuais pela Unimontes com especialização em Arte- Educação e Docência do Ensino Superior com ênfase em musicoterapia	Ministra aulas apenas no 8ºano(antiga 7ª série) com um horário de 50min por semana. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º ano.	A ênfase está nas Artes Visuais. Não possui dança como componente curricular da Arte.
7- E.E. Professor Plínio Ribeiro	1	Formada em Artes Visuais pela Unimontes.	Ministra aulas apenas no 9ºano(antiga 8ª série) com um horário de 50min por semana. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 9º ano.	Realiza um planejamento de forma a proporcionar o ensino de todas as linguagens (inclusive a linguagem dança) para os alunos.
8- E.E. Salvador Filpi	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
9- E.E. Beato José de Anchieta	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
10- E.E. Vereador Francisco Tófani	1	Formada em Educação Artística pela Unimontes com especialização em Educação Artística aplicada	Ministra aulas a todas as séries finais do ensino fundamental nesta escola, ou seja, do 6º ao 9º ano com uma carga horária de 50min por semana em cada turma.	Oferece todas as linguagens, inclusive a linguagem Dança.
11- E.E. Benjamim Versiani dos Anjos	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
12- E.E. Américo		Formada em Artes Plásticas	Ministra aulas no 8º ano e 9º	Segundo a professora

Martins	2	(Artes Visuais) pela Unimontes. Não possui pós-graduação	ano (antigas 7 ^a e 8 ^a séries) com carga horária de 50 mim por semana em cada turma. A escola também oferece aulas de Artes ao 6 ^o ano e 7 ^o ano, só que com outra professora.	entrevistada a dança só faz parte das aulas quando aproxima algum evento comemorativo. Inclusive disse que a própria escola já possui um grupo de dança específico iniciativa dos próprios alunos que se reúnem.
13- E.E. Secundino Tavares	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
14- E.E. Antônio Figueira	1	Licenciatura plena em Educação Artística pela Unimontes com foco em Artes Visuais (antiga artes plástica) Não possui pós-graduação.	Ministra aulas no 8 ^o ano (antigas 7 ^a séries) com carga horária de 50 mim por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8 ^o ano.	A dança faz parte dos conteúdos, mas a ênfase está em Artes Visuais.
15- E.E. Simeão Ribeiro dos Santos	1	Formada em Artes Plásticas pela Unimontes, com especialização em psicopedagogia com ênfase em metodologia.	Ministra aulas em todas as séries finais do ensino fundamental com carga horária de 50 mim por semana em cada turma.	Trabalha com todos os eixos temáticos da arte inclusive a parte teórica da dança, mas a ênfase está nas Artes Visuais.
16- E.E. Carlos Albuquerque	1	Formada em Artes Plásticas (artes visuais) pela Unimontes.	Ministra aulas no 8 ^o ano (antiga 7 ^a série) com carga horária de 2horários de 50mim por semana. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8 ^o ano.	Como na época de graduação a professora não obteve acesso ao aprendizado em dança trabalha a dança somente em apresentações dando ênfase ao ensino de artes visuais.
17- E.E. Armênio		Formada em artes plásticas (artes visuais)	Ministra aulas no 6 ^o ano e 8 ^o ano(antigas 5 ^a	Confessa que não tem preparação para

Veloso	1	pela Unimontes e possui especialização em Arte-Educação.	e 7ª séries) com carga horária de 50mim por semana em cada série. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 6º e 8º anos.	ministrar os conteúdos da outras linguagens artísticas já que sua formação tem como foco as artes visuais, mas procura sempre que necessário fazer cursos na área e solicitar profissionais que tenham conhecimento em outras áreas.
18- E.E. Augusta Valle	1	Formada na área de Artes Plásticas pela Unimontes e especialização à distância em andamento em Níveis na Educação.	Ministra aulas no 8º ano e 9º ano(antigas 7ª e 8ª séries) com carga horária de 50mim por semana em cada série. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º e 9º anos.	Como é formada em artes plásticas dar maior ênfase na área que possui domínio, mas não deixa de seguir o CBC direcionando os alunos em pesquisas na área de dança, teatro e música. Confessa que não tem preparação e conhecimento para ministrar aulas de dança.
19- E.E. Tiradentes PMMG	1	Formada em Artes pelo conservatório com especialização em Artes e Docência do Ensino Superior	Ministra aulas em todas as séries finais do ensino fundamental com carga horária de 50 mim por semana em cada turma.	A dança faz parte das aulas de Artes com atividades que envolvem expressão corporal direcionada para coreografias, meditação e relaxamento, além da parte teórica com história da dança. Mas confessa que sua formação é dentro da artes visuais na qual procura dar mais ênfase à esta área de conhecimento.
20- E.E. Maria da Conceição Rodrigues		Formada em Artes com ênfase em Artes	Ministra aulas no 6º ano e 7º ano (antigas 5ª	A ênfase está na história da Arte. A dança é

Avelar	1	Plásticas pela Unimontes. Pós-graduada em Arte-Educação.	e 6ª séries) com carga horária de 50min por semana em cada série. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 6º e 7º anos, porque segundo depoimento da professora a diretora achava que artes não seria importante para as outras séries do ensino fundamental.	trabalhada de forma artificial, pois não é muito aprofundada.
21- E.E. Professora Helena Prates	1	Formada em Artes Plásticas pela Unimontes. Pós-graduada em Artes Plásticas.	Ministra aulas no 8º ano (antiga 7ª série) com carga horária de 50min por semana em cada série. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º ano.	Confessa que não é habilitada para ministrar aulas de dança , teatro e música mas procura trabalhar todos estes eixos na medida que pode e na medida da realidade do aluno de forma a passar para o aluno os conteúdos necessários.
22- E.E. Delfino Magalhães	1	Formada em Artes Plásticas pela Unimontes. Não possui pós-graduação.	Ministra aulas no 8º ano e 9º ano (antigas 7ª e 8ª séries) com carga horária de 50 mim por semana em cada série. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º e 9º ano.	A ênfase está voltada para as Artes Visuais. A Dança é vista nas datas comemorativas através de apresentações e os alunos não têm dança nas aulas.
23- E.E. Francisco Lopes da Silva	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.

24- E.E. Professor Hamilton Lopes	1	Formada em Artes Cênicas pela Unimontes e não possui pós-graduação.	Ministra aulas no 9º ano com uma carga horária de 50min por semana. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 9º ano.	Trabalha mais com as artes visuais e afirma que não trabalha a dança com os alunos devido a escola não dispor de um espaço físico adequado.
25- E.E. Professor Hamilton Lopes	1	Formada em Artes Cênicas pela Unimontes, com pós-graduação em História da Arte.	Ministra aulas no 7º e 8º ano (antigas 6ª e 7ª séries) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 7º e 8º ano.	Ênfase em artes visuais, história da arte, história da arte em Minas Gerais e o contexto mundial. Afirma que dança trabalha muito pouco destacando o que mais gosta que é o estilo hip hop. Diz que trabalha a história da dança, mas muito vagamente, pois não possui muitas referências. Trabalha história do Teatro e cinema.
26- E.E. Carlos Versiani	1	Formada em Artes Licenciatura plena com foco em Música pela Unimontes.	Ministra aulas no 7º e 8º ano, com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 7º e 8º ano.	Ênfase em música devido à formação, mas trabalha uma introdução a dança com os alunos. Segundo depoimento a escola reclama do barulho se trabalhar com música e dança. A realidade é bem complicada. Turmas muito cheias. Pouco tempo para se trabalhar. A maioria dos professores em Artes atuantes em escolas de Montes Claros é formada em Artes Plásticas (Artes Visuais) e raros

				são os profissionais formados em música, teatro ou dança, mas que é fundamental a aplicação dessas linguagens nos conteúdos de artes.
27- E.E. Professora Dilma Quadros	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
28- E.E. Dona Quita Pereira	1	Formada em Bacharel e Licenciatura em Artes Visuais com foco em desenho na escola de Belas Artes da UFMG com pós-graduação em Docência do Ensino Superior e atualmente mestranda em Artes Visuais na UFMG.	Ministra aulas no 8º e 9º ano (antigas 7ª e 8ª séries) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º e 9º ano.	Ênfase em Artes Visuais devido à formação, mas trabalha em projetos paralelos com dança, teatro e música. Tem a consciência de que deva existir nas escolas profissionais qualificados em cada linguagem especificada no CBC.
29- E.E. Clóvis Salgado	1	Formada em Artes Visuais (antiga artes plásticas) pela Unimontes.	Ministra aulas no 8º ano (antigas 7ª série) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º ano.	Trabalha com o ensino da história da música, história da dança e do teatro. Trabalha com cinema também já que o CBC dá muita ênfase. O ensino como um todo fica a desejar porque são muitos alunos em uma sala, pouco espaço físico e pouco tempo para muitos conteúdos. Dá mais ênfase a parte teórica, pois a prática precisa de recursos não oferecidos pela escola.
30- E.E. Eloy Pereira		Formada em Educação Artística com	Ministra aula apenas no 9º ano (antiga 8ª	Prioriza a Artes Visuais devido à formação.

	1	Licenciatura plena em Artes Plástica e Artes Cênicas pela Unimontes, com pós-graduação em História da Arte.	série) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 9º ano.	Confessa que não tem conhecimento em dança para poder aplicar na sala de aula, mas trabalha a dança com projetos juntamente com profissionais de educação física.
31- E.E. Coronel Filomeno Ribeiro	1	Formada em Artes Plásticas pela Unimontes, com pós-graduação em Arte-Educação com ênfase na Arte-expressão.	Ministra aula apenas no 9º ano (antiga 8ª série) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 9º ano.	A ênfase está nas artes visuais. Só contempla a dança através de apresentações em projetos elaborados pela escola com temas específicos.
32- E.E. Felício Pereira de Araújo	1	Formado em Artes com ênfase em música pela Unimontes. Não possui especialização.	Ministra aula apenas no 8º e 9º ano (antigas 7ª e 8ª séries) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º e 9º ano.	O professor observa que há uma defasagem na escola quanto ao conhecimento histórico. Procura assimilar a prática ainda que bem de leve, porém com conhecimento histórico. Dar ênfase na história da Arte de forma que o aluno na prática possa apresentar o que aprendeu.No final do semestre elabora um momento com os alunos de forma que os próprios escolhem a linguagem que querem ser avaliados deixando a escolha do tema livre,interferindo o mínimo, porém conduzindo-os. Confessa que não tem espaço para dança.

33- E.E. Francisco Peres	1	Formada em Educação Artística com ênfase em Artes Plásticas pela Unimontes com pós-graduação em Artes Plásticas.	Ministra aula apenas no 9º ano (antiga 8ª série) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 9º ano.	A ênfase está nas artes visuais. Mas contempla a dança através de apresentações em projetos elaborados pela escola com temas específicos.
34- E.E. Belvinda Ribeiro	1	Formada em Educação Artística com ênfase em Teatro pela Unimontes. Possui pós-graduação em Educação Inclusiva e Educação Especial.	Ministra aula apenas nos 8º e 9º anos (antigas 7ª e 8ª séries) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas nestas séries.	Busca inserir na vivência do aluno, pois, recursos a escola não oferece. A ênfase está nas artes visuais. Dá muitos textos. Trabalha a música como coral. A dança não é contemplada como área de conhecimento.
35- E.E. Gonçalves Chaves	1	Formada em Educação Artística com ênfase em Artes Plásticas pela Unimontes, com pós-graduação em Artes Plásticas.	Ministra aula apenas nos 8º e 9º anos (antigas 7ª e 8ª séries) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 8º e 9º ano.	Confessa que trabalha as quatro linguagens, mas a ênfase está nas artes visuais. Mas contempla a dança e outras linguagens artísticas através de apresentações em projetos elaborados pela escola com temas específicos. Trabalha também a dança regional.
36- E.E. Irmã Beata	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
37- E.E. João de Freitas Neto	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
38- E.E. Deputado Esteves Rodrigues		Ambas formadas em Educação Artística com ênfase em Artes Plásticas pela	Ministram aulas nos 6º e 9º anos (antigas 5ª e 8ª séries) com	Confessa que a dança é vista pelos alunos de uma forma privilegiada já que

	2	Unimontes. Somente uma professora possui pós-graduação em Artes Plásticas.	uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 6º e 9º ano.	na escola possui um grupo de Hip Hop apresentando em todos os eventos. Mas na sala de aula como conteúdo ela não é tão contemplada. A ênfase maior está nas artes visuais. A dança está associada à música.
39- E.E. Mons Gustavo	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.	Não pude obter acesso às informações.
40- E.E. Antonio Canela	1	Formada em Educação Artística com ênfase em Artes Plásticas pela Unimontes. Pós-Graduada em Arte-Educação com ênfase em musicoterapia.	Ministra aulas nos 8º e 9º anos (antigas 7ª e 8ª séries) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas nos 8º e 9º anos.	Confessa que as matérias são dadas de forma ampla, pois alega que não tem condição de trabalhar tudo com os alunos, não dar tempo. A dança é trabalhada sim em um bimestre durante o ano assim, como as outras linguagens.
41- E.E. Alcides de Carvalho	1	Formada em Educação Artística com ênfase em música pela Unimontes. Possui pós-graduação em História da Arte e Educação Artística Aplicada.	Ministra aulas no 9º ano (antiga 8ª série) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 9º ano.	Começa trabalhando a artes gerais, mas no decorrer do ano trabalha um pouco de cada. Embora a gente saiba que nada fica bem trabalhado. Não temos gente formada em cada eixo temático do CBC, por isso a dança é trabalhada mais regionalmente.
42- E.E. Professora Dulce		Formada em Educação Artística com ênfase em Artes	Ministra aulas nos 6º, 7º, 8º e 9º anos (antigas 5ª, 6ª,	As aulas de Arte são muito valorizadas. A escola contribui

Sarmento	1	Plásticas pela Unimontes. Possui pós-graduação em Artes Plásticas.	7ªe 8ª séries) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte em todos os níveis de ensino.	muito com material. Declara que possui experiência em artes plásticas e a dança só participa quem quer.
43- E.E. Levi Durães Peres	1	Formada em Educação Artística com ênfase em Artes Plásticas pela Unimontes. Não possui pós-graduação.	Ministra aulas somente nos 6º anos (antigas 5ª séries) com uma carga horária de 50min por semana em cada turma. *A escola disponibiliza a disciplina arte apenas no 6º ano.	Confessa que adora a dança e dá a dança regional para os alunos. Tem todas os conteúdos como um todo.
44- Centro de Internação de Jovens e Adolescentes	1	Formanda em Artes Visuais pela Unimontes.	Ministra as aulas em todos os níveis de ensino.	Confessa que a só dar aulas de artes visuais. Não tem dança no currículo. Só tem teoria.

Fonte: pesquisa direta, março a junho de 2009

3.3 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir desses dados observamos, primeiramente, que as escolas atendem ao que diz a lei de diretrizes e bases da educação 9.394/96 quando exige que a Arte deva existir como componente curricular obrigatório no ensino básico formal. Apesar do cumprimento da lei, percebe-se que as escolas de Montes Claros adotam a Arte de uma maneira diferenciada uma das outras. Como se localizam em regiões distintas da cidade, as escolas procuram contextualizar de acordo com a realidade presente em cada uma delas. Na busca de uma melhor adequação no cumprimento da lei, tentam se adaptar às condições disponíveis.

Para análise dos dados constatamos que das 44 escolas visitadas, 11 delas não pudemos obter as informações. A **escola de nº2** está sem funcionamento apesar de conter existência nos registros da Superintendência de Ensino do

Município de Montes Claros. A **escola de nº5** está localizada em uma região isolada, situada em um município próximo tornando, assim, difícil o acesso à mesma. As **escolas de nº8, nº9 e nº11** não permitiram a minha entrada para realização da coleta de dados, pois ao dirigir-me à portaria não fui bem recebida não obtendo acesso às informações. Nas **escolas de nº13, nº23 e nº27** apesar de ter tido contato com os diretores, estes se recusaram a responder. A **escola de nº 36** me recebeu, mas o professor se recusou a responder. A **escola de nº37** foi constatada que o professor de Arte estava de licença e que no período da coleta de dados os alunos se encontravam sem as aulas de Arte. Por último a **escola de nº39** estava em reforma e o professor de arte foi dispensado até que as obras terminassem.

Diante essas realidades observamos que nestas escolas não há uma seriedade no que diz respeito ao ensino da Arte. Porque alguns professores se recusaram a responder? O que tem de tão grave nessas informações que não puderam ser reveladas? Por que qualquer eventualidade ocorrida na escola o ensino da Arte fica comprometido? Essa constatação reforça ainda mais a fragilidade da lei 9394/96 explicitada na parte anterior deste estudo, mais especificamente na página 19.

A desvalorização do componente curricular Arte na educação compromete a inclusão e a valorização do ensino da Dança como uma linguagem artística dentro da escola. Os estabelecimentos formais de educação, portanto, tem o dever de proporcionar ao aluno uma educação integral, o qual devem se organizar de tal forma a valorizar o ensino da Arte. Algo deve ser feito para que o aluno possa ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens, em especial a linguagem Arte/Dança.

Faz-se necessário também que a escola seja um campo aberto à cultura do mundo possibilitando um ensino de dança consistente, com qualidade, pois a Arte/Dança é uma área de conhecimento que cumpre um papel importante na construção de sujeitos pensantes e capazes de transformar o mundo a sua volta. Neste sentido,

Como aprender a valorizar a Arte na vida em sociedade se o educando não tiver a oportunidade de fazer, fruir e apreciar Arte como parte da existência humana desde a sua infância? Como o educando vai conhecer, aprender a apreciar e usufruir da Dança se

a ele é negado à possibilidade de tomar contato com a mesma na escola de ensino básico? Como perceber a Dança como ação cognitiva que constrói conhecimento, sendo uma atitude ética, estética e política se a dança não tem sido entendida desta forma e o seu espaço não tem sido garantido aos educandos na escola? (CAZÉ, 2008, p.38).

Enfim, podemos demonstrar neste estudo a diminuição no número de nossa amostra, portanto, restam 33 escolas para a nossa análise. Acreditamos que existam fatores que impedem a implementação do ensino da Arte/Dança nos estabelecimentos formais de educação, e os mesmos estão apresentados a seguir.

A categorização desses fatores consistirá na técnica utilizada para tratamento dos dados onde são retirados temas importantes advindos dos discursos dos entrevistados. De acordo com esses temas começaremos por discutir a formação inicial dos professores. Acreditamos que nas aulas de Arte só haverá a presença do ensino da Dança a partir do momento que o profissional seja qualificado em curso específico que lhe dê o mínimo de capacidade para atuar com autonomia e domínio dos conteúdos em sala de aula. A capacitação do profissional e a titulação em dança poderão fortalecer a importância e a inclusão do ensino da Arte/Dança na educação formal de ensino na cidade de Montes Claros.

3.4 FATORES QUE IMPEDEM A INSERÇÃO DO ENSINO DA ARTE/DANÇA NOS ESTABELECEMENTOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO

3. 4.1 Formação básica do profissional

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) indicam, como já foi dito anteriormente, que o professor de Arte deva proporcionar aos alunos ao longo do ano o conhecimento das quatro linguagens artísticas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, mas não esclarece qual tipo de formação específica esse profissional deve obter para atuar como professor de Arte na escola.

Atuando como professor polivalente, acredita-se que o ensino das linguagens da Arte, em especial, o ensino da Arte/Dança esteja comprometida. Os PCN's (1998) afirmam que:

Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área. É de notar o que vem ocorrendo com a Dança. Embora em muitos países ela já faça parte do currículo escolar obrigatório há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos Estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física (prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto, a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte. (BRASIL, 1998, p.27).

Constatamos, através dos dados obtidos, que na disciplina Arte das séries finais do ensino fundamental das escolas estaduais da cidade de Montes Claros não há nenhum professor formado em Dança ministrando o componente curricular Arte. Verificamos que das 33 escolas que obtivemos acesso às informações, três delas (escolas de nº26, nº32, e nº41) possui professor com formação específica em música, duas (escolas de nº24 e nº34) possui profissional com formação específica em teatro e as 28 escolas restantes possuem profissionais com formação em Artes Visuais. Diante à realidade, fui em busca de informações que pudessem esclarecer o fato de haver a predominância da formação dos profissionais em Artes Visuais atuando nas escolas de Montes Claros.

De acordo com os depoimentos, a maioria dos professores é formada na única universidade pública da região que oferecem cursos na área de Arte: a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Apenas dois dos professores, os das escolas de nº19 e nº28, não são formados nesta instituição de ensino superior.

A Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes está localizada no município de Montes Claros, centro convergente e polarizador dos demais municípios da região. É a única Universidade Pública Estadual na vasta região do Norte de Minas, abrangendo uma área superior a 196.000 km², que corresponde o equivalente de 30% da área total do Estado. A Unimontes atende, ainda, as regiões norte e noroeste do Estado, Vale do Jequitinhonha, do Mucuri e do Urucuia, com influência até o sul da Bahia. Sendo assim, potencialmente, atende a uma clientela oriunda de uma população que ultrapassa os dois milhões de habitantes.

Acreditando na potencialidade humana de seus diversos cursos, tanto das modalidades “regulares” quanto àqueles que não são totalmente presenciais, tem sido a única via de inserção de muitos que estão mais afastados dos grandes centros urbanos.

As condições socioeconômicas prevalentes nas regiões de sua abrangência, associadas ao fato de ser uma instituição pública que, pelas ações e princípios norteadores se propõe a ser instrumento de transformação da realidade, justificam a dimensão do papel que a Unimontes desempenha em seu contexto.

Sendo assim, durante a escrita desta dissertação tivemos a necessidade de comparecer a esta Universidade e buscar dados que pudessem nos informar qual era a realidade do curso superior de Arte da época de formação dos profissionais atuantes atualmente no ensino formal de educação. Compreenderemos os motivos pelo qual não possui profissional formado em dança nas escolas estaduais de Montes Claros – MG e verificamos um dos fatores que prejudicam a inserção do ensino de dança nas aulas de Arte nestes estabelecimentos.

Constatamos que o curso superior de Arte da UNIMONTES possui um histórico repleto de mudanças. Em 1986, é criada a Faculdade de Educação Artística (FACEART) tendo sua autorização pelo decreto 93.345/86 (07/10/86) nos termos do Parecer n.º 731/86 do Conselho Estadual de Educação e da Portaria Ministerial n.º 588/88 e nos termos do Parecer n.º 612/88 do CEE, com 36 (trinta e seis) vagas totais anuais em 1 (uma) entrada. A FACEART torna-se mais uma unidade da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM); e no ano de 1987, inicia suas atividades com o Curso de Licenciatura de Educação Artística (Licenciatura Curta/ 1º grau e Licenciatura Plena/ 2º grau).

O ensino das Artes ganhou relevância em 1971 com a LDB 5.692/71 que instituiu a disciplina Educação Artística nas escolas, e que segundo a análise da pedagoga musical, professora Cecília Conde, o fato constituiu um erro histórico pedagógico, pois o aluno via um "pouquinho" de pintura, de música, de teatro, enfim, um "pouquinho" de cada linguagem, sem o entendimento mais profundo de nenhuma delas. A Educação Artística daquela época apresentava uma diversificação pedagógica muito acentuada, visto que o movimento da Arte-

Educação ganhava força e o Estado impedia o exercício da liberdade própria das Artes.

Oferecido no horário noturno, o Curso de Educação Artística da Faceart formou a sua primeira turma em 1988 com habilitação em Licenciatura Curta. As primeiras turmas a concluírem a Licenciatura Plena foram: Música (1990), Artes Plásticas (1991) e Artes Cênicas (1994).

Em 1989 a FUNM é transformada em autarquia, e no dia 09 de março de 1990 pelo Decreto n.º 30.971 do Governo do Estado de Minas Gerais é instituída a Universidade Estadual de Montes Claros, autarquia integrante da Administração Pública Estadual. A partir do reconhecimento da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, com sua nova estrutura, o Curso de Educação Artística, incorpora-se ao Centro de Ciências Humanas, unidade de ensino onde se insere o Departamento de Artes.

Em um novo momento desta história, uma nova transformação é colocada, conforme Parecer n.º 119 – Câmara de Ensino – CEPEX – Unimontes /99 de 28 de dezembro de 1999, o Curso de Educação Artística de 1º grau, passa a ser denominado **Curso de Artes** com ênfase em Artes Plásticas, Música e Teatro - Licenciatura Plena, com 60 (sessenta vagas) totais anuais e 1 (uma) entrada.

No ano de 2003, a primeira turma de Artes formou-se contemplando alunos nas ênfases Artes Plásticas e Música. A área de Teatro somente em 2004 forma a sua primeira turma. Importante esclarecer que as áreas de Música e Artes Plásticas têm o privilégio de serem fomentadas, na região, pela existência de um Conservatório de Música, referência nacional, este que há quase meio século investe na formação musical e também contempla a formação técnica na área de artes plásticas, através de seu curso de decoração.

Outro dado considerado, neste breve relato histórico, é que a atividade teatral e de dança, na região, é encontrada como uma prática amadora de grupos, sem que isso suscite qualquer sentido pejorativo aqui colocado, mas sem também que nos traga a ilusão de que ambas venham a fomentar o gosto e o despertar da busca pela área em âmbito profissional. A atividade de dança ainda é detectada, ao

longo de nossas referências históricas, percebidas também, aqui em nosso sertão, como instrumento de ensino utilizado por professores da área de educação física, dentre outros, além de ser contemplada somente em eventos comemorativos.

Observamos, pois, que a universidade que abrange a região norte de Minas Gerais, a UNIMONTES, não oferece um curso superior de Licenciatura em Dança comprometendo a demanda de mercado. De acordo com o depoimento de Mírian Walderez (chefe de Departamento do curso de Teatro desta mesma Universidade), o curso superior em dança não existe porque na época de elaboração do projeto não possuía um corpo docente que pudesse preencher o quadro de professores especializados na área. Mírian também nos disse, que a dança estava arraigada às artes cênicas e que agora está atrelada ao teatro e que na verdade o que existe é uma disciplina que tem como nomenclatura expressão corporal.

Será este o fato de não encontrarmos profissionais formados em dança nas aulas de Artes das escolas estaduais de Montes Claros? Se não há profissional com uma base teórico-prática em conhecimentos pedagógicos em dança, como a Arte/Dança poderá ser incluída nas aulas de Arte nas escolas?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) declaram que nos primeiros anos de implantação, os professores de Educação Artística foram capacitados em cursos de curta duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas. E mais,

[...] as faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Nessa situação, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem e que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias. (BRASIL, 1998, p.27)

Desta forma, diante a situação apresentada podemos deduzir que a falta de profissionais formados em dança que possam atuar nas escolas da rede formal de ensino da cidade de Montes Claros se deve a ausência de cursos superiores na

região. O que existe é a predominância dos profissionais formados em Artes com ênfase em Artes Visuais e, esses professores revelam não ter tido uma formação específica em Arte/Dança, em alguns casos nem sequer tiveram contato com esta linguagem artística na universidade.

Podemos detectar, através das falas abaixo, dificuldades no ensino da dança inserido nas escolas e ministrado por profissionais com uma formação em outra linguagem artística. Mais uma vez fica perceptível a frágil interpretação da lei 9.394/96, quanto a necessidade de que o aluno deva entrar em contato com conhecimento das quatro linguagens artísticas. É possível perceber que há uma pasteurização de tais linguagens como se as mesmas, não possuíssem especificidades destacáveis e importantes à formação dos alunos. Soma-se a essa constatação outro problema: tendo em vista a ênfase em artes visuais na formação dos profissionais que atuam nas escolas estaduais da cidade de Montes Claros, as tentativas de aplicação do conteúdo artístico de dança dão-se de maneira equivocada e nada produtivas quanto a dimensão de conhecimento pertinente a essa área de conhecimento. Essa prática, não está sendo eficiente para a implementação do ensino da Arte/Dança.

[...] a gente tem procurado dar os quatros tipos de conteúdos específicos. A dança faz parte, mas na prática é só coreografia mesmo, porque, é igual eu te falei, a gente não tem conhecimento e nem é preparado para isso. Até porque eu não vi dança no meu curso, até gosto, mas nunca vi... **(Escola de nº16).**

[...] damos de tudo um pouquinho, de todas as áreas, na arte visual, no teatro, dança... **(Escola nº10).**

[...] como sou formada em artes visuais pretendo seguir mais meu lado de artes visuais, mas procuramos fazer uma aula diversificada de forma a atender a necessidade do aluno. A dança no momento não faz parte dos conteúdos da arte, geralmente fica mais para o pessoal de educação física. **(Escola nº6).**

[...] olha a dança faz parte dos conteúdos da arte, geralmente faz parte, mas em eventos. Quando tem algum evento a gente trabalha para a dança e geralmente na escola já tem algumas pessoas que dançam, já tem uns que gostam da dança quando a gente chama, eles se oferecem de imediato e aí a gente aproveita aqueles alunos que querem dançar e que gostam da dança. **(Escola de nº12).**

[...] geralmente trabalho teoria e prática. A dança faz sim parte dos conteúdos da arte, até porque eles adoram. Inclusive tem agora umas oficinas que estão relacionadas à igreja e os alunos procuram participar. Como sou formada em artes plásticas, estou procurando

fazer umas aulas de violão para facilitar e trabalhar a música com os alunos porque a música agora é poderosa. **(Escola de nº14).**

[...] tenho procurado trabalhar todos os eixos temáticos, mas o que trabalho com maior evidência, é nas áreas plásticas porque tenho mais facilidade, mas estou trabalhando também nas outras áreas. Trabalho música, trabalho dança parte teórica, às vezes até em apresentações em sala de aula mesmo. Trabalho de forma que eles formem grupos e selecionam uma música e dentro de um tempo formam uma coreografia como se fosse uma improvisação. **(Escola de nº15).**

[...] a minha habilitação em artes plásticas é muito pouco para se trabalhar com todas as áreas na arte. Tem 16 anos que formei e não temos a formação completa que os PCN coloca para a Arte e aí fica difícil. Acho que fica muito a desejar, sabe, justamente porque as vezes não tenho habilidades para tal área, mas não deixo de ver. Eu procuro aproveitar o que o aluno já tem de habilidade natural e tento explorar no que eu posso. O que eu puder acrescentar maravilha... Às vezes eu tenho um colega formado em outra área e aí a gente troca. Eu trabalho na escola dele e ele vem para a minha e a gente faz um trabalho em conjunto, justamente para não deixar o aluno defasado. A dança faz parte de apresentações artísticas em eventos. **(Escola de nº17).**

[...] na verdade os CBCs indicam quatro eixos temáticos, mas como sou formada em artes plásticas dou maior ênfase a área que sou formada. Mas não deixo também de seguir o CBC direcionando os alunos as vezes à algumas pesquisas na área de artes cênicas, na área de dança, na área de música. Então sempre busco que eles tenham contato com esses quatro eixos que não consigo dominar, mas que tem uma profundidade, assim ímpar, né? A dança é que tenho mais dificuldade, tive expressão corporal na faculdade, mas foi realmente iniciação à expressão corporal. Não tenho muito conhecimento na área de dança. **(Escola de nº18).**

[...] Aqui eu não ministro aulas de arte especificamente, porque a minha formação na época lecionava a todas: artes cênicas, artes plásticas, dança e teatro. Eu gosto mais de lecionar a expressão corporal direcionada para a coreografia e história da Arte. Trabalho a dança folclórica. **(Escola de nº19).**

[...] estou quase para aposentar neste cargo e tem muitos anos que trabalho aqui. Aqui na escola, ao meu ver é bem aceita a dança. As turmas gostam muito de dança. Eu não sou habilitada nessa área, mas procuro assim me informar um pouco sobre a dança e a música. Porque na realidade como te falei sou formada em artes plásticas, mas trabalho todas as áreas na medida do que eu posso trabalhar e na medida da realidade dos alunos. **(Escola de nº21).**

[...] por eu ter formação em artes plásticas, meu ensino está voltado para esta área. Tem muito tempo que me formei e a dança na escola só mesmo em eventos comemorativos e não me sinto preparada para dar aula de dança para os alunos. **(Escola de nº22).**

[...] a dança eu trabalho muito pouco. Hip Hop eu trabalho com todas as turmas, porque eu adoro hip hop e alguns estilos de dança dependendo do evento da escola e dou um pouco de história da dança, mas muito vago mesmo, porque não tenho muita referência. Trabalho história do teatro e dança-teatro e agora cinema, que temos que trabalhar cinema também. Eu acho que o professor deveria escolher de acordo com sua formação, por exemplo, eu sou formada em artes cênicas gostaria de trabalhar só com artes cênicas na escola. Eu acho que a gente é que deveria mudar. Eu acho que a gente deveria que ser crítico né? O professor como polivalente e dar uma aula semanal eu acho que praticamente é impossível. **(Escola de nº25)**.

[...] A dança faz parte, nem que se for uma pequena introdução, mas faz parte. Dou mais música já que minha formação é na área de música. **(Escola de nº26)**.

[...] nós temos um problema estrutural, porque o que exige do PCN é o que o professor não seja polivalente. O professor tem que ser formada em uma área de atuação e nada impede que ele trabalhe com as outras linguagens em forma de projeto e eu atuo dessa forma. Meu foco está nas artes visuais, mas eu atuo também em alguns projetos, principalmente em projetos paralelos da própria escola com atividades de dança, teatro e música. **(Escola de nº28)**.

[...] a gente trabalha em cima da história da música, história da dança, história do teatro, história do cinema. Trabalhamos alguns artistas e é muito pouco tempo e é muita, muita, muita coisa de arte para ver. A prática fica a desejar... **(Escola de nº29)**.

[...] é complicado essa questão, porque o professor, eu, por exemplo, acho que o professor não pode ser polivalente. Não tem como ele dominar todas as áreas. Já que cada área tem que ser valorizada como conteúdo, como disciplina como que você vai trabalhar né? Eu priorizo as aulas que eu tenho habilidade e sou licenciada, mesmo porque você não está trabalhando arte mais séria de uma forma valorizada. Eu priorizo mais as artes plásticas. Meus planos de aula sempre tem as outras áreas, elas estão inseridas. Dança, por exemplo, eu não tenho conhecimento em dança. Vi dança super pouco, só vi os conceitos mesmo e coloco sempre em projetos baseados em coreografias e eventos. Peço ajuda aos profissionais de educação física. É superficial. **(Escola de nº30)**.

[...] eu só contemplo a dança quando está inserida em projetos que a gente desenvolve. Até porque a escola pede que eu trabalhe mais a parte de artes visuais, porque aqui na escola são desenvolvidos muitos projetos que ficam por conta da dança e aí fico mais com as artes visuais. **(Escola de nº31)**.

[...] a dança não faz parte, porém nos meus trabalhos eu abro espaço para que os alunos que querem apresentar com um número de dança se apresentem em sala e sempre que possível dou liberdade e oportunidade para eles apresentarem. Até porque sou formado em música e trabalho muito com a teoria. Eles têm noção básica de que a dança na história foi uma das primeiras linguagens,

até mesmo antes da fala. Isso eu procuro mostrar para os alunos. **(Escola de nº32).**

[...] Trabalho com a realidade do local, porque é mais distante do centro da cidade. Procuro trabalhar mais com o que eles gostam na comunidade, com a realidade. Por exemplo, as pastorinhas é um tipo de dança que eles gostam e fizemos as apresentações. Houve apresentações de grupo de pastorinhas e também conseguir inserir a capoeira. Fizemos um trabalho interessante com eles de gêneros musicais, onde tiveram danças como o hip hop e o forró. **(Escola de nº33).**

[...] aqui a gente dá prioridade ao interesse do aluno dando ênfase a nossa disciplina é lógico. Agora estamos trabalhando a música, mas trabalhamos as quatro áreas. O que eu trabalho arte em dança no ano, é mais as músicas regionais, a dança regional, por exemplo, os períodos de agosto. Quando a gente não tem formação pedimos ajuda para a escola. Inclusive o próprio PCN diz que nós temos que ter vários professores aptos para tais áreas, mas a nossa realidade ainda não condiz com isso. **(Escola de nº35).**

Percebemos que os professores reconhecem que não estão preparados para ministrarem o ensino de dança nas aulas de Artes e nem se sentem qualificados para a função, mas constatamos, através dos discursos, certa preocupação e esforço por parte destes profissionais em trazer as informações necessárias para a formação artística do aluno. Entretanto, buscam meios que estão ao alcance de suas realidades, restringindo, assim, os conteúdos que compõe o ensino da Arte e comprometendo a qualidade do ensino da Arte/Dança. Talvez, a presença de um curso superior de Licenciatura em Dança poderá suprir esta demanda fortalecendo a implementação da Arte/Dança nestas instituições já que qualificaria profissionais na área de Arte com conhecimento dos conteúdos em dança para a disciplina.

Diante todas as considerações feitas, e na descrença em uma formação polivalente para o professor de Artes, apontamos a importância de um curso de Licenciatura em Dança na região como um espaço de formação importante para o profissional que deseja habilitar-se nesta linguagem artística, reafirmando que o espaço pedagógico vem impulsionar o trabalho realizado nas escolas (e fora delas), pelos professores de dança, justificando a necessidade de uma sólida formação profissional.

Mesmo que projetos sejam aprovados futuramente, e que daqui a um tempo exista o curso de Licenciatura em Dança na região, o que fazer, então, para que os profissionais já inseridos no mercado (como é o caso dos sujeitos dessa pesquisa)

e que estão em pleno exercício da função, incluam o ensino da Arte/Dança em seus planos de aulas? O que se observa é que há uma falta de conhecimento na área de dança pelos profissionais atuantes nas aulas de Arte nas escolas. Contudo os PCN's propõem que,

[...] o professor que trabalhe com a Dança em localidades diferentes das pesquisadas sempre ouça atentamente o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre o que dançam e/ou gostariam de dançar; que observe atentamente as escolhas de movimento e como eles são articulados em suas criações de dança, para que possa escolher conteúdos e procedimentos não somente adequados, mas também problematizadores das realidades em que esses corpo/danças estão inseridos. (BRASIL, 1998, p.72).

Assim sendo, adotar a licenciatura em Dança na universidade é favorecer a inclusão de uma área marginalizada em algumas instâncias, talvez por ser pouco levada a sério em alguns espaços, principalmente em espaços de educação formal. Instituir a linguagem da dança no âmbito educacional, valorizar aqueles que ainda buscam os grandes centros para obterem uma formação específica é ampliar as possibilidades de formação profissional compatível com um mercado emergente das escolas em nossa região.

A experiência inicial do Curso de Educação Artística, implantado como tantos outros no Brasil, com o objetivo de atender a Lei 5692/71, de um modo geral formou profissionais polivalentes sem o domínio expressivo de nenhuma das linguagens artísticas, profissional que contribuiu, na medida do possível, para a formação estética e cultural da sociedade. A implantação da Educação Artística abriu um novo espaço para a arte, mas ao mesmo tempo percebeu-se que o sistema educacional vinha enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática em arte e no ensino e aprendizagem desse conhecimento. A nova LDB 9.394/96, que torna obrigatório o ensino da Arte, e com os Parâmetros Curriculares para o ensino das Artes, aliados à vontade e à necessidade de propor um novo olhar, nos inspira a buscar nova postura metodológica que garanta a qualidade da prática docente daqueles que desejam ensinar Arte na escola, incluindo o ensino da Dança.

Vários são os fatores que impedem o ensino da dança como componente curricular da Arte nas escolas e, a ausência de um curso superior em dança na região é apenas um deles. Apresentaremos então, outro fator apontado pelos entrevistados.

3.4.2 Deficiência de Infraestrutura e recursos disponíveis

Infelizmente, a maioria das escolas visitadas tem enfrentado uma realidade: a deficiência de material para trabalhar, além da ausência de um espaço adequado para as aulas de Arte. De acordo com as falas de alguns entrevistados, a estrutura física oferecida pela escola não colabora para a qualidade de um ensino de Arte com todas as suas linguagens. As escolas não disponibilizam materiais suficientes para uma aula produtiva. Os professores se queixam da infraestrutura e são obrigados a adaptar suas aulas providenciando recursos próprios. Quantitativamente, 20 das 33 escolas apresentam tais características. Verificamos, então, o que nos diz esses professores:

[...] o ensino fica complicado pela falta de recurso. As condições são péssimas, péssimas, péssimas. A gente meio tem que fazer malabarismo para conseguir trabalhar. Na comunidade tem dia que não tem nada, a gente procura uma cartolina e não acha nada. Os alunos, pobres, não têm muitos recursos e a escola nunca tem dinheiro para nada. E isso depende muito do gestor, o governo libera uma verba e aí o gestor decide onde ele vai investir essa verba e aí pra aula de arte acaba que não sobra nada. **(Escola de nº4).**

[...] a escola realmente... a situação é crítica principalmente para a área de artes. O ambiente né? A falta de materiais, os alunos não têm condições, temos que procurar materiais alternativos. Para você ver a grande dificuldade que é trabalhar com arte nessas escolas do estado, nos ensinamos regulares, né? É interessante, as vezes você tem um conteúdo, a gente estuda, faz uma pós, uma especialização, na outra você não pode passar isso. As vezes você se sente até um pouquinho regredindo, né? Mas você tem que adequar à realidade deles. **(Escola de nº6).**

[...] a escola aqui colabora como ela pode de todas as formas, porque aqui temos supervisores bons, diretores competentes e tudo, mas o espaço dentro da sala de aula e mesmo fora da sala, a arte tem outro significado. Porque se aluno está apresentando, está brincando, está dançando, precisa de barulho, precisa de som, precisa de uma conversa mais alta e, no entanto, nós não temos um espaço amplo, um local exato para aplicar a arte e nós não temos. **(Escola de nº10).**

[...] em parte a escola tem contribuído com alguns materiais, mas é complicado. A gente tem que correr atrás do material e o aluno não tem condição. Não tem um espaço adequado, a gente às vezes incomoda as outras turmas e se você vai se movimentar para a quadra fazem a maior bagunça. Se tivesse um local adequado específico seria bem melhor. **(Escola de nº15).**

[...] a gente não tem um espaço físico, a gente não tem uma sala de aula para trabalhar, com muitos alunos em uma turma, em uma sala muito pequena. Recursos não têm. Vem sempre assim, tinta guache, papel chamex, mas só isso. As condições são precárias. **(Escola de nº29).**

[...] Se a gente conseguisse trabalhar tudo que o PCN coloca, mas infelizmente não dá. Falta espaço, falta material didático, sabe... é muita coisa que falta, então tá fora da nossa realidade, porque tem 16 anos que eu formei tudo está mudado, temos que correr atrás mesmo, se não consegue nada. **(Escola de nº17).**

[...] não temos recursos materiais nenhum, pelo menos aqui não tem, porque o governador de Minas Gerais não tem ajudado neste sentido, a escola fala que não tem verba para se trabalhar com a arte. Não tem nada, nada lá... eu uso da minha estratégia o que eu faço é o seguinte: eu trago meus pincéis pra a sala de aula, eu trago tintas, tudo do meu bolso. Infelizmente a escola não ajuda. **(Escola de nº21).**

[...] só que ainda falta muito espaço, principalmente infra-estrutura na escola. A escola não oferece infraestrutura para a gente trabalhar arte como a gente gostaria de trabalhar. Por exemplo, dança, se fosse trabalhar a dança na escola estaria disputando espaço com a educação física, entendeu? A gente percebe isso assim e acho que deveria ter uma discussão maior de espaço da arte na escola e me vejo assim meio sufocado. Temos que disputar espaço com carteiras, trabalhar arte com muitos alunos. Deveria ter uma sala para arte e aí você trabalharia todo tipo de arte nesta sala. Mas, isso aí teria que ser um projeto, né? Então, eu vejo assim, não me vejo impedido de trabalhar, mas limitado. **(Escola de nº32).**

[...] a dança eu não trabalho porque não tem um espaço adequado, uma sala específica para se trabalhar com dança. **(Escola de nº24).**

[...] sinto falta de acompanhamento dos projetos pedagógicos dos professores de Arte. Acho que é isso aí que está faltando. **(Escola de nº25).**

[...] o problema aqui é justamente a questão do material, espaço. Por exemplo, trabalho muito com cinema, preciso muito do DVD, esta tudo quebrado, você não acha nada aí eu tive que trazer da minha casa o meu. Hoje eu não pude trazer e aí ficamos sem ver o filme. **(Escola de nº31).**

[...] recursos a escola não tem tantos e a gente tem que partir do pressuposto que os alunos têm de conhecimento. Acredito que lei é muito boa na teoria, porque na prática a vivência é totalmente outra: as salas lotadas de alunos. São muitos alunos dentro de uma sala

pequena, eles ficam espremidos dentro desta sala, falta recurso, falta um espaço para ocorrer as aulas de teatro, dança e música. É isso aí que você está vendo, as salas apertadinhas, são os meninos quase encostando no quadro, é um pátio pequeno e quando tem acesso ao pátio grande, faltam instrumentos, falta um som adequado. Não se tem estrutura para se trabalhar da forma que a gente queria. **(Escola de nº34).**

[...] não tem muito espaço na escola para se trabalhar a arte. A gente solicita material, mas nunca chega nada. **(Escola de nº43).**

Percebemos que mesmo após 13 anos de promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação, algumas escolas não conseguem se organizar com relação à sua estrutura física e administração de recursos materiais disponíveis e adequados para cada linguagem específica na Arte. Neste sentido, o documento CBC – Conteúdo Básico Comum (2009) afirma que “são necessárias condições mínimas de infraestrutura para que o ensino de todas as linguagens artísticas seja significativo.” (BRASIL, 2009, p.11).

Vemos, portanto, que a realidade de algumas escolas dificulta o trabalho do professor de Arte impedindo, assim, a aplicação de um ensino de dança proposto pelos PCN's. Porém, feliz é a notícia de que há um número, ainda que pequeno, mas significativo, de estabelecimentos com condições favoráveis à aplicação do ensino da Arte, contribuindo para um bom trabalho de dança. Correspondem a 39% de nossa amostra. Das 33 escolas, 13 comprovam tal constatação:

[...] a escola tem mais recursos, até aparelhos eletrônicos, tipo, câmera de máquina digital, lá tem data show, tem máquina de xerox, tem condições de apoiar mais. O que tiver de material eles providenciam, a escola sempre ajuda. **(Escola de nº3).**

[...] apesar da sala com muitos alunos, porque trabalhar com 38 alunos é de endoidar, tive sorte de estar trabalhando nesta escola, a direção é serena, um ajuda o outro, participam de tudo, opina no trabalho da gente... **(Escola de nº14).**

[...] A escola colabora, cobra. Ela quer saber se você fez um planejamento anual. Agora mesmo estava preenchendo uma ficha que pergunta para você o que foi dado de acordo com seu planejamento. Eles tem prova e tudo. **(Escola de nº16).**

[...] recursos físicos na verdade agora que a escola passou por uma reforma e me parece que vai disponibilizar uma sala de vídeo que não tinha antes, me parece que o espaço está bem mais amplo e a gente vai ter acesso a ótimos recursos, mas de uma maneira geral a escola tem dado apoio, não do jeito que a gente gostaria, no caso

de oficina e etc, porque o tempo escolar as vezes não favorece, mas... **(Escola de nº18).**

[...] Eu tenho uma sala e foi criada somente para Arte. Fica atrás do auditório. Uma sala muito grande. Eu tenho uma liberdade muito grande aqui de criar por imposição através do meu trabalho. **(Escola de nº19).**

[...] pelo fato de ser escola referencia a gente tem muito recurso. O professor que não trabalha bem aqui é pelo número grande demais de alunos, porque o restante de recursos físicos aqui tem. Aqui tem espaço, tem quadro, tem quadra coberta, tem sala de vídeo, tem sala de multivídeo, tem palco para dança e teatro, mas digo isso porque é escola referencia e só tenho que falar bem dessa escola. **(Escola de nº40).**

[...] a escola contribui muito para meu trabalho. O espaço físico da escola é muito bom, mas não tem sala ambiente. Temos uma sala ao ar livre muito boa, mas fica mais distante do corpo da escola e sua manutenção fica difícil. **(Escola de nº41).**

[...] a escola contribui muito com materiais. Só tenho que elogiar a escola. **(Escola de nº42).**

Apesar da iniciativa positiva do professor, as escolas devem disponibilizar condições favoráveis para o ensino-aprendizado em Arte. Percebe-se que o professor não se prende ao que a escola lhe oferece, mas sente-se prejudicado tendo que criar alternativas. Partimos, então, para o último fator (que dificulta a inserção da Arte/Dança) detectado nas entrevistas.

3.4.3 Material didático, planejamento das aulas e referenciais utilizados

A experiência teórica em relação a qualquer área de atuação é fundamental, pois aliada a vivência prática, torna-se imprescindível na preparação das aulas pelo professor. Capelletti (1992) amplia a visão sobre a preparação didática do docente, idealizando-o como um sujeito que, ao lado do conhecimento específico de sua área, seja capaz de aliar e explicitar, para si e para os outros, valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação que ampliem a indispensável aquisição de conhecimento e capacidades intelectuais.

Sendo assim, o profissional não deve restringir-se apenas aos livros, mas utilizá-los a fim de proporcionar uma base teórica que lhe dê condições básicas para elaborar seus planos de aula. Contudo, o material didático e os referenciais utilizados nas aulas de Arte devem ser compatíveis com a linguagem artística a ser

ministrada. O contrário disso, poderá comprometer a qualidade das informações que serão disponibilizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A compatibilidade dessas informações colaborará para a aplicação efetiva e coerente tanto do componente curricular Arte/Dança quanto das demais linguagens pertinentes a área de conhecimento Arte. Por isso, as perguntas elaboradas nas entrevistas tiveram como uma das preocupações, saber como o professor planeja suas aulas e, se as mesmas se adequam ao que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Tais indagações são respondidas a seguir:

[...] Hoje eu trabalho baseado em cima do PCN e procuro sempre estar atualizando e fazendo algum curso. O que tiver novo eu estou sempre procurando, porque minha habilitação é muito pouco para se trabalhar a Arte como um todo. **(Escola de nº17).**

[...] de acordo com o CBC e verifico assuntos da atualidade de acordo com o contexto dos alunos. **(Escola de nº20).**

[...] sempre baseado no PCN e de acordo com a realidade da escola. **(Escola de nº25).**

[...] planejo minhas aulas de acordo com o projeto pedagógico da escola, PCN e metodologia triangular de Ana Mae Barbosa. **(Escola de nº3).**

[...] minhas aulas são baseadas no CBC. A escola cobra muito isso que seja baseada no CBC. **(Escola de nº4).**

[...] minhas aulas são baseadas no CBC. **(Escola de nº10).**

[...] os PCN está sendo a base que eu leio, mas que eu sigo em parte. Na realidade, assim, a gente segue porque é o que tem hoje, que tem a mão da escola que oferece para gente e tal. Eu tenho vários livros de arte e tiro xerox, eu sou viciada em livros de arte que é o que eu gosto. Tudo que eu vejo de arte estou xerocando quero estar adquirindo. Mas é meu, é um hábito que eu tenho, eu gosto. Às vezes uso quatro, cinco livros diferentes através de pesquisa para poder chegar na hora e dar certo. **(Escola de nº12).**

[...] nós trabalhamos em cima do CBC de acordo com as normas, tem que seguir. A escola cobra. Baseio também em livros que no decorrer dos anos eu tenho buscado nas escolas, nas bibliotecas, na internet, muito material que eu tenho buscado, porque o governo não envia livros didáticos nessa área, e assim eu tenho reclamado até com diretores, porque fiquei sabendo que os diretores, eles podem pedir os livros, mas não tenho respostas. Temos que estar sempre atrás, correndo atrás. Eu estava vendo, mesmo no site do estado, as atividades que eles oferecem. Gente, estava vendo cada atividade e você fala *meu Deus*, quem elabora isso aqui? Filmes grosseiros aparecem filmes para responder lá... parecem filmes tão chatos, filmes que os meninos não tem paciência para ficar para assistir e perguntam: professor, *o que é isso?* Não estamos entendendo nada! Mas e, assim, as atividades, nem tanto os filmes,

mas as atividades não têm criatividade nenhuma. Acho *que* além do CBC, para o professor de Arte deveria ter um curso, uma reciclagem, uma capacitação anual. Também, se não pudesse ao menos que oferecessem livros materiais didáticos atraente para os alunos também. **(Escola de nº15).**

[...] Eu planejo de acordo com o CBC. A gente tem que fazer de acordo com o CBC a escola cobra, mas aí a gente tem que correr atrás de livros, internet, tudo... a gente tem que correr atrás porque o governo não manda nada. **(Escola de nº16).**

[...] Nós usamos o CBC como referencial que é o Currículo básico comum. **(Escola de nº18).**

[...] nós temos seguido o CBC. **(Escola de nº21).**

[...] baseio no CBC. **(Escola de nº24).**

[...] normalmente a gente segue os PCN's e o CBC. Que agora os CBCs tem foco e na verdade ele não vai contra o PCN, mas tem um abordagem mais regionalista, a proposta dele é que seja contemplado aquela especificidade da região, do estado, da escola. **(Escola de nº28).**

[...] o estado fornece o CBC. Qualquer coisa que o professor quiser é só você entrar na internet e procurar, vem o conteúdo todinho para se trabalhar, vem as atividades, o professor que não tem interesse é porque não quer trabalhar porque o estado fornece todo o conteúdo para se trabalhar. **(Escola de nº40).**

Comprovamos que das 33 escolas entrevistadas, 26 delas utilizam o CBC e os PCN's como referencial curricular, ou seja, o equivalente a 78%, mas, afirmam que é difícil atender a tudo que está escrito nos documentos, pois, a realidade precária das escolas estaduais da cidade de Montes Claros não contribui para a inserção de todas as linguagens artísticas na disciplina Arte indicadas nos PCN's e CBC. Verificamos que apenas 7 (21%) das escolas visitadas não utilizam o CBC e o PCN como referencial, mas confessam buscar informações de forma a atender a necessidade do aluno.

[...] trabalhar em escolas regulares, acha muita dificuldade. A gente procura se adequar a realidade dos alunos. **(Escola de nº6).**

[...] baseio as aulas em livros, filmes, conversa, né? Eu procuro conhecer antes, quando vou preparar a aula para eles para trabalhar em sala, eu me coloco na condição de aluno. As dúvidas que eu tenho eu procuro. Aí eu chego de forma com um planejamento, o aluno é danado e ele percebe a insegurança e aí faz com que a gente perca o controle. Então eu me preparo dessa forma. **(Escola de nº14).**

[...] Referencias nos cursos que eu já fiz, referencia na minha formação e referencias na atualização. **(Escola de nº19).**

[...] uso alguns livros que tenho em casa, mas reconheço que eles estão ultrapassados, aí, vou à internet, porque a escola não disponibiliza nenhum livro didático para nós. **(Escola de nº22).**

Para tanto, a seguir, mostraremos depoimento da professora de Arte da escola considerada referência na região, pois acreditamos que esse pequeno universo possa servir de exemplo, já que a professora apresenta compreensão acerca do projeto pedagógico da escola que segue os parâmetros indicados nos PCN's.

3.4.4 Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro (E₇) - escola referência

A **Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro** é uma escola que se localiza na região central da cidade de Montes Claros – MG. Se destaca, primeiramente, pelo seu espaço físico, além de receber um número considerável de alunos por ano, atendendo as séries finais do ensino fundamental e ensino médio. É considerada a maior escola estadual da região e possui referência em sua organização. Destacamos aqui neste momento, o depoimento da professora de Arte, Amélia Rúbia. Formada em Artes Visuais, fez, por iniciativa própria, vários cursos de dança, com intuito de aprimorar seus conhecimentos na área uma vez que na universidade não obteve contato com a linguagem artística Dança e, por isso necessitou ampliar seus saberes.

Através de seu depoimento, Amélia afirma que, apesar da lei está bem clara que deva ter Arte em todo o ensino básico, a realidade das escolas estaduais de Montes Claros é a de que a Arte só é oferecida apenas em uma das séries do ensino fundamental e, nessa escola só é oferecida apenas no 9º ano com um módulo de 50 minutos por semana. Ela declara:

Então assim, eu tento na verdade fazer o que? Dar noções, de pelo menos noções de cada uma das áreas, porque a própria lei diz que não somos obrigados a trabalhar todos os eixos temáticos que a lei propõe. Então, o que eu faço? Tem professor que não faz, mas ele também não tem obrigação de fazer, se ele é habilitado em música, ele pode trabalhar somente música, se em teatro, vai trabalhar somente teatro... a própria lei deixa esta parte livre. Mas lá na escola, o que eu faço? Como é uma escola grande, nós temos alunos, assim, é uma diversidade muito grande eu tento passar para os alunos noções de artes visuais (artes plásticas), noções de

música, noções de teatro e dança. Nós temos alunos de tudo, temos alunos que fazem parte de grupo de dança, de grupos musicais e vem de todas as camadas sociais, então, por isso vejo a necessidade de passar mesmo noções, porque eles são totalmente ignorantes do assunto, já que não viram Arte nas outras séries anteriores e quando tem é totalmente distorcida as aulas de Arte. E não dar para fazer um trabalho melhor que o tempo é muito pouco que a gente tem com o aluno, uma aula por semana é muito pouco e acaba a gente trabalhando com muita pesquisa.

Outro problema sério, também, colocado pela professora Rúbia é o de recursos para pesquisa. Seu apelo está em afirmar que nas bibliotecas públicas e das outras escolas da rede particular de ensino na cidade de Montes Claros – MG, o estudante não encontra um livro de Arte que possa realizar pesquisas. Ela ainda acrescenta que atualmente só está melhor, porque temos a internet que nos oferece uma gama bem grande, uma oportunidade para estudar. E mais:

[...] e curso de capacitação para Arte? Tem 25 anos que trabalho em Montes Claros e eu nunca tive um curso de capacitação de Arte oferecido pela Secretaria de Educação. Eu que busco, eu que vou, eu procuro, as vezes alguém informa para a gente. Com os próprios recursos da gente. Quem não tem condição financeira de pagar um curso e as vezes tem profissional que não tem noção de que precisa ser capacitado e fica aí, naquela coisa, sabe? E isso até diminui o interesse em a escola está ampliando a carga horária de Arte, porque acha mais importante português, acha mais importante matemática. A escola, por exemplo, coloca no lugar de Arte, muitas vezes atividade como redação e literatura. Já encontrei no lugar de Arte até aula de ética, isso não existe... a lei apesar de ter, deixa aberto a matriz curricular, a escola tem autonomia realmente de retirar e de colocar. Aí a escola tem colegiado e os professores dão um gente ali de fazer com que esse colegiado aprove aquela proposta deles e aí nem a Superintendência e nem a Secretaria de Educação não desmancham uma coisa reverendada pelo colegiado da escola. Muitas vezes o colegiado da escola nem conhece a legislação, nem sabe o que é isso né?

Ela aponta, também, a necessidade de profissionais formados em dança atuando nas escolas, pois,

[...] de todas as áreas, a menor escassez no momento é um professor formado em dança. Esse é o conhecimento que eu tenho. Mas agora não vai ter mais essa escassez já que na região o curso de teatro na UNIMONTES já vai dar a essa pessoa habilitação para isso. Ele vai ter aulas específicas para dança, porque a dança na educação física tem um objetivo, a dança no ensino de Arte tem outro objetivo. O professor de Arte é bem mais formado na dança

do que o profissional de educação física, este último está olhando mais o lado de corpo a de Arte já olha 3 áreas: corpo/conhecimento/mente.

Foi questionado à professora, o tipo de material didático e referencial utilizado por ela no planejamento de suas aulas de Arte. Como resposta, disse-nos que se baseia no CBC e no site criado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais que tem como função orientar as atividades dos professores. Também alega que a maioria dos profissionais possui um conceito equivocado e limitado da Arte como área de conhecimento que inclui as linguagens artísticas: Dança, Música, Artes Visuais e Teatro e, apesar de sua inclusão obrigatória no currículo, o que mais se vê, é a Arte sendo tratada como diversão, pintura e desenho.

O que é arte aqui? É expressão e conhecimento, então o próprio professor de Arte que não tem conhecimento e olha o CBC, vai dizer: *o que é isso? Análise crítica de obra de Arte?* Isso vai do interesse de cada professor, em buscar conhecimento. Por exemplo, temos 4 bimestres. Aí eu trabalho assim: dois meses artes visuais, dois meses músicas, dois meses teatro e por último a dança.

Reclama da infraestrutura oferecida pela maioria das escolas e afirma que o aluno merece um ambiente adequado para se trabalhar a dança.

Ainda tem outro problema, não temos espaço para se trabalhar a dança. Você não pode levar o aluno a fazer um papel ridículo, expor ele ao ridículo, deve haver um ambiente adequado para ele se sentir seguro, porque eu vou trabalhar a dança não é só com aqueles que querem dançar não, são com todos, com 40 alunos. E como é isso? É complicado, muito complicado. As atividades vão desde tirar o sapato até sentar no chão de calça jeans, conscientizar e sensibilizar o aluno a ter a roupa adequada. Se pede o aluno para trocar de roupa ele demora e acaba os 50 minutos *rapidim*. Caso o professor precise de mais tempo tem que marcar extra. Mas aí tem outra questão, ele não recebe por isso e nem tem tempo, e aí? Você vai deixar de fazer? Cadê o compromisso e sua responsabilidade que jurou na formatura? Porque todo mundo que vai lá formar, jura que vai fazer tudo isso. Eu suei, perdi quilos, perdi saúde, fiquei sem voz, gastei do meu próprio bolso, mas faço meu trabalho de forma que acho correto.

Foi questionado à Amélia Rúbia como era a resposta dos alunos às aulas de dança, porque lidar com alunos das séries finais do ensino fundamental se torna uma tarefa difícil e ao mesmo tempo desafiadora, pois os adolescentes adquirem

capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discutem valores morais de seus pais e constroem os seus próprios, adquirindo, portanto, autonomia. Desse modo, a professora procura demonstrar para os alunos que o ensino de dança

[...] é uma aula normal, como qualquer outra: eles copiam, eles lêem, eles estudam, levam coisa para casa, eles têm portfólio, tem atividade para casa e dou visto e tudo. Foco mais na pesquisa, para eles entenderem que Arte é estudo, que Arte é conhecimento, porque se eu deixo só na prática, os meninos pensam que as aulas de Arte é só *a casa da mãe Joana*. Quando a gente pega o aluno no início do ano ele ainda é analfabeto na Arte. Temos que ensinar o bê-a-bá, não tem jeito, que adianta ir para frente? Temos que ter postura.

Nesta fase de desenvolvimento o indivíduo se torna muito mais crítico do que qualquer outro e, saber como é a resposta dos alunos nas aulas de dança cria, segundo os PCN's (1998), a possibilidade de existir uma

[...] outra visão relacionado ao conceito de dança entre alunos desses ciclos que já podem estar até mesmo um pouco cristalizado por causa das relações com a mídia e com o conceito de corpo dessa geração. Muitas vezes, a dança é sinônimo de código (balé clássico, moderno, contemporâneo), de "coreografia pronta" (geralmente para ser apresentada em festivais e festas), de estilo musical (por exemplo, funk, rap, reggae, street dance, dance). Esta última merece destaque, pois há forte relação nessa faixa etária entre dança e música, sendo a segunda um dos principais elementos motivadores para aulas de Dança. Se por um lado a música estimula os movimentos, a dança, por outro, pode também restringi-los, pois a sociedade já tem modelos de danças que se "encaixam" a certos estilos de música. (BRASIL, 1998, p.73)

Ao analisar a aprendizagem, César Coll (1998) afirma que quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores que, "utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que determinam em boa parte as informações que selecionará, como as organizará e que tipos de relações estabelecerá entre elas." (COLL, 1998, p.61).

Enfim, mesmo considerada escola referência no município, por adotar os Parâmetros Curriculares Nacionais e seguir a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394, a E. E. Professor Plínio Ribeiro não se encontra em uma posição privilegiada comparada às outras escolas, pois como pudemos observar no depoimento da professora Rúbia, apesar de haver implementação do ensino da Dança, o ensino do componente curricular Arte enfrenta as mesmas dificuldades de outras escolas. Os fatores determinantes para a frágil aplicação da Arte/Dança nas demais escolas de nossa amostra também foram verificados nesta instituição de ensino.

Concluimos, então, que no ensino de Arte na cidade de Montes Claros ocorre um descompasso entre as práticas e o que diz a lei. Tal descompasso é fruto de dificuldades encontradas nas aulas no interior das escolas – e já referenciadas através dos fatores impeditivos, tanto pela ausência de professores com formação em Dança como pela carência de cursos de formação contínua na área. Nota-se, ainda práticas ultrapassadas em relação aos conhecimentos acerca da dança. Talvez isso seja devido ao pequeno número de publicações ligadas à área de Arte no processo educacional. Apesar disso, existem possibilidades de atualização de informações que devem ser buscadas e trazidas para as salas de aula.

A partir dos depoimentos foi possível depreender que as práticas de ensino de Arte nas escolas elencadas apresentam níveis de qualidade tão diversificados que em muitas delas ainda utilizam, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno e impossibilitando o ensino de dança proposto pelo PCN. Em outras escolas, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes de Arte. A polivalência, ou seja, a aplicação dos conteúdos das quatro linguagens artísticas ministrados por um mesmo professor cuja formação é em apenas uma delas, ainda se mantém em muitas regiões. Apesar de essa aplicação ser inadequada existem professores preocupados em ampliar o acesso as informações artísticas proporcionando aos alunos o contato com museus, teatros e apresentações musicais e de dança.

Essas ações representam experiências isoladas dos professores, que buscam oportunidades de troca, em eventos, congressos, e encontros e as compartilham com os estudantes em sala de aula. Outro problema grave enfrentado

pela linguagem artística Dança é sem dúvida o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior. Com relação aos cursos de licenciatura em Dança, então, há pouquíssimos no Brasil e que certamente não atendem às demandas do ensino público fundamental.

Apesar de haver um crescimento na abertura de cursos superiores de dança nos últimos 05 anos verificamos que, na prática, ainda são os professores formados em Educação Física, licenciados em Pedagogia ou Escola Normal, bem como os licenciados em outras linguagens de Arte que vêm ministrando aulas de Dança nas escolas. O fato de que há no mercado de trabalho, um número reduzido de profissionais licenciados em dança determina preponderantemente a ocupação dos espaços de atuação pedagógica nessa área pelos demais formandos em outras áreas de conhecimento.

A hipótese inicial deste estudo que apontava para a desinformação acerca dos modos de atuação da dança numa condição de educadora enquanto arte como fator determinante para a frágil aplicação da LDB e dos PCN's em escolas da rede formal de ensino se confirmou em parte. Isso porque, existem outros fatores agregados a esse, que impedem a inserção do ensino da dança de modo efetivo e eficiente. A falta de recursos materiais, a falta de uma formação específica em dança, a infraestrutura precária oferecida pela escola, a carga horária insuficiente para aplicação do ensino de todas as linguagens artísticas de forma aprofundada, a não continuidade do ensino da Arte em todas as séries, a falta de material didático e recursos para pesquisa, constituem fatores presentes em instituições da rede formal de ensino da cidade de Montes Claros que tentam se adequar à lei, contribuindo para a frágil aplicação da LDB e os PCN's nestas escolas estaduais.

Verificamos, então, que a inserção da Dança nas aulas de Arte não depende somente da ação do professor, mas de um conjunto de ações que podem resultar na eficiência do ensino artístico. Percebemos que o profissional de Arte que atua nas instituições de ensino que aplicam a lei que rege a educação no Brasil - LDB 9.394/96 carece de esclarecimentos e encaminhamentos condizentes com o que rege as formalidades da lei. Entretanto, como pudemos observar na primeira parte desse trabalho há fragilidades na lei quanto a especificidade de linguagem artística

a ser adotada nas aulas, além da formação específica do profissional que ministrará determinado componente curricular de Arte.

Portanto, se torna imprescindível a presença de profissionais formados em cada linguagem artística nas escolas, ou seja, um profissional formado em dança, outro em música, outro em teatro e outro em artes visuais atuando nas aulas de Arte. Só assim, o artigo 26 da LDB/9.394 começará a ser efetivo, já que o professor específico será capaz de atender as necessidades implícitas em cada área de conhecimento artístico e, desse modo contribuirá de maneira mais efetiva para a formação artística do aluno. Na atualidade há uma sinalização institucional via Ministério da Educação que pode colaborar para minimizar a condição polivalente já destacada nesse estudo.

O Ministério da Educação – MEC atualmente está colocando à disposição dos professores que já atuam em escolas e que possuem formação em determinada área de conhecimento, a possibilidade de realização de uma segunda licenciatura dando-lhe oportunidade de ampliar e subsidiar atuações na prática de outras disciplinas do currículo. Caso haja o acolhimento a essa proposta por parte dos professores vislumbramos com otimismo que o ensino de Arte – respeitadas as especificidades das linguagens, seja adotado de modo mais próximo do que é indicado na LDB 9394/96.

Entendemos que ainda haja muito por se fazer, mas a demonstração de realidades como a das escolas de Montes Claros permite que continuemos a organizar estudos e proposições que modifiquem o modo como as instituições – incluindo todos os profissionais envolvidos, efetivam seus currículos e a maneira de atuar dos professores. Os estudantes terão uma qualidade de ensino efetiva e alargada, além de cuidadosa no tocante a informação especializada que pode ser compartilhada pelos professores, tendo em vista formações compatíveis com a área de conhecimento com a qual ministrará os componentes curriculares.

Pretendemos que esse estudo possa ser partilhado com as Escolas pesquisadas e que, a cidade de Montes Claros possa aumentar o número de estabelecimentos de ensino que implementem de modo devido o que prevê a LDB. Parece uma pequena parte, mas a consideramos efetiva e prospectiva,

uma vez que há uma intenção de realizar ações de ensino-aprendizagem em Arte, mais especificamente em Dança em escolas da cidade.

Àqueles que desejem dar continuidade às discussões levantadas neste estudo salientamos que o processo é longo, mas não impossível de ser empreendido. Para os que acreditam que a dança contribui para a formação do aluno como ser social e para os que lutam e esperam uma inserção efetiva da Arte/Dança nas escolas, este trabalho pode ser um convite para futuros desdobramentos e tentativas de respostas à distintas indagações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Modernidade e Pós-modernidade no ensino da arte**. São Paulo: MAC Revista, 1991.

BRANCO, Samuel Murgel. **Evolução das Espécies: o pensamento científico, religioso e filosófico**. São Paulo: Moderna, 1994.

BRANDÃO, Carlos. R. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. Campinas: Avercamp; Educação, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33º ed. São Paulo; Brasiliense, 1995. p.54 e 55.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996** – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRASIL. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação: lei N.9.394/96 / apresentação Esther Grossi**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** - Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Artes. II parte: as linguagens artísticas: Dança**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proposta Curricular: Conteúdo Básico Comum: Ensino Fundamental da 6ª à 9ª série: Arte. Eixo Temático II: Conhecimento e Expressão em Dança**. – Minas Gerais: MEC/SEE, 2009.

BIZZOCCHI, Aldo. **Cognição: como pensamos o mundo**. Artigo publicado na revista Ciência Hoje. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Comunicação e Mercado, Fundação Cásper Líbero. São Paulo: UNIFIEO, 2001, vol. 3.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América latina. In: **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, p. 29-42, 1999.

CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. 104p. Cap.2.p.13- 18.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual Salvador/BA**. Dissertação de mestrado em Dança - Universidade Federal da Bahia, 2008.

CHAVES, Virgínia Maria Rocha. **A dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador: UFBA, 2002.

COLL, César (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Flexibilidade e avaliação na LDB**. In Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997, p. 13-31.

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. 6ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

FILIPOUSKE, Ana Mariza; KEHRWALD, Isabel Petry. **Educação brasileira depois dos PCN: visão de futuro**. Acesso em 30 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=101

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: editora UNESP, 2000.

FUX, Maria. **Dança, Experiência de vida**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1986.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Tradução: Antonio Guimarães Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2002.

JUNIOR, João-Francisco Duarte. **Por que Arte-Educação?** 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

KATZ, Helena Tânia. **Um, Dois, Três. A Dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID editorial, 2005. 1ª ed.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Tradução: Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LUCA, Anelise Grünfeld de. **Metodologia e conteúdos básicos de ciências naturais**. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Indaial, Santa Catarina: ed. ASSELVI, 2007.vol 1.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: e.p.u., 1986. p.4

MAGIOLI, Ailton. **UFMG cria curso superior de dança que começa no II semestre de 2010**. Depoimento da professora Lúcia Gouvêa Pimentel, presidente da comissão de criação e implantação do curso da UFMG para o boletim EM CULTURA. Disponível em http://www.new.divirtase.uai.com.br/html/sessao_11/2009/07/16/ficha_teatro/id_sessao=11&id_noticia=13312/ficha_teatro.shtml. Acesso em 12 de dezembro de 2009.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

PENNA, M. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Ed. da UFPE, 2002. p.31-57.

PIMENTA, Aluísio. **Processo Educativo do Brasil**. Entrevista concedida ao Jornal HOJE EM DIA: Belo Horizonte, Opinião, publicado em 20 fev. 2009, p.4.

PINKER, Steven A. **Tabula Rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RICARDO, Elio Carlos. **Implementação dos PCNS em sala de aula: dificuldades e possibilidade**. *A Física na Escola*. São Paulo, v. 4, n. 1, 2002.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, A. **O ensino das Ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implantação dos parâmetros curriculares nacionais**. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. Florianópolis, v.19, n. 3, p. 351-370, 2002. disponível em <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V5N2/v5n2a1.pdf> Acesso em 03 de novembro de 2009.

ROCHA, Armando Freitas da. **Neurobiologia e Cognição**. Entrevista realizada por e-mail pelo professor Alfredo Pereira Jr., Departamento de Educação (Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista, Unesp/Botucatu), entre novembro e dezembro de 2000, por ocasião da indicação do Prêmio Nobel de Medicina a cientistas da área de Neurociência. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.2, n.2, p.233-6, 2001.

SANDER, Benno. **Educação Brasileira: Valores Formais e Valores Reais**. São Paulo, Pioneira; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner/MEC, 1977.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6ª.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, João Oliveira. **Assessoria de comunicação**. UNINCOR: São João Del Rei/ Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.violao.org/index.php?showtopic=4591> Acesso em 13 de dezembro de 2009.

SOUZA, Alberto de Mello e. **Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil**. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1979.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de.; Silva, Eurides Brito da. **A nova LDB: como entender e aplicar**. São Paulo: Pioneira, 1997.

VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro. 2ª edição: Sprint, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista semiestruturada aplicada aos professores de Artes das
escolas da rede estadual de ensino da cidade de Montes Claros - MG

Entrevista concedida aos professores de Arte

(período 20 de março a 10 de junho)

Nome da escola:

Endereço da escola correspondente:

Quanto tempo trabalha nesta escola na área de Artes?

1. Qual sua formação (titulação em qual área de conhecimento)?
2. Possui especialização? Qual?
3. Como ingressou nessa escola?
4. Quais séries do ensino fundamental você leciona?
5. Você tem participação na elaboração e conhecimento do projeto educacional da escola?
6. Como você planeja suas aulas de Artes? Baseado em qual referencial?
7. As aulas de Artes possuem conteúdos específicos. Quais são eles? E quais desses conteúdos você aplica durante o ano para os alunos?
8. A dança faz parte desses conteúdos? Por quê?
9. Como a dança é articulada na escola?
10. Você sabe o que significa as siglas LDB e PCN's, respectivamente?
11. Você tem conhecimento da lei 9394\96 contida nas Leis de Diretrizes e Bases - LDB com relação à Arte? Se a resposta for sim, fale sobre seu posicionamento de acordo com essa nova lei (que já não é tão nova).
12. Você tem conhecimento no que diz os PCN's com relação à área de conhecimento Artes? E o que diz na Arte\Dança?
13. Como a escola tem conhecimento e acompanhamento dos resultados de seu trabalho como professora de Artes para alunos do ensino fundamental? Ela tem colaborado ou prejudicado na realização das aulas? Como?

APÊNDICE B – Termo de livre consentimento esclarecido para pesquisa

Pelo presente, eu _____,

declaro ter sido esclarecido(a) sobre a relevância desta pesquisa, que tem como objetivo apresentar argumentos que reforcem o ensino da arte/dança no contexto escolar da rede formal pública e privada da cidade de Montes Claros – MG e que propiciem a aplicação da LDB e dos PCN'S nestas instituições.

Fui esclarecido (a) que sou livre para participar, respondendo as perguntas ou não, e que todas as informações por mim prestadas são sigilosas, utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação das informações será anônima e reservada a identidade. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Desta forma, autorizo, que as informações por mim prestadas sejam utilizadas neste estudo.

Montes Claros, _____ \ _____ \ 2009.

Assinatura do entrevistado

Assinatura do pesquisador

