



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

ANA FLÁVIA JESUS OLIVEIRA CAZÉ

**DANÇA SALVADOR: MAPEANDO O ENSINO DA DANÇA NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR/BA**

Salvador
2014

ANA FLÁVIA JESUS OLIVEIRA CAZÉ

**DANÇA SALVADOR: MAPEANDO O ENSINO DA DANÇA NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR/BA**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a. Dulce Tâmara Lamego e Silva

Salvador
2014

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Cazé, Ana Flávia Jesus Oliveira.

Dança Salvador: Mapeando o ensino da Dança na rede municipal de Salvador/BA /

Ana Flávia J. O. Cazé. - 2014.

149 f.: Il.

Inclui apêndices e anexos.

Orientadora: Profª. Drª. Dulce Tâmara Lamego e Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2014.

1. Dança - Estudo e ensino - Salvador (BA). 2. Educação. 3. Método de ensino. I. Silva, Dulce Tâmara Lamego e. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD -792.807
CDU - 793.3(07)

ANA FLÁVIA JESUS OLIVEIRA CAZÉ

**DANÇA SALVADOR: MAPEANDO O ENSINO DA DANÇA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR/BA.**

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

Aprovada em 23 de Abril de 2014.

Banca Examinadora

Dulce Tâmara Lamego e Silva – Orientadora

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontífice Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia (Escola de Dança).

Lenira Peral Rengel

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontífice Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia (Escola de Dança).

Ausônia Bernardes Monteiro

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Angel Viana (UNIRIO)

A minha mãe Clotildes, por ter sido minha primeira orientadora nas descobertas da vida e me mostrado as portas que o conhecimento pode abrir.

Ao meu pai Domingos, por ser a presença sólida e dedicada me assistindo a cada passo dado.

A minha irmã Beatriz, por escolher a Dança e ser minha amiga na vida e na Arte.

Ao meu esposo Tiago pela paciência amorosa em me acompanhar nas madrugadas acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus que em sua infinita misericórdia me concedeu a graça de alcançar esta nova etapa, fluindo conhecimento e tranquilidade quando todas as circunstâncias apontavam o contrário.

As minhas avós Ana Rosa e Itza por forjarem em mim a coragem e a força para buscar meus objetivos.

Aos meus pais Domingos e Clotildes que me enriqueceram com bens culturais e morais necessários para alcançar os demais.

A minha irmã Beatriz por ser minha primeira cobaia na descoberta de minha vocação para o ensino.

Ao meu esposo Tiago por compartilhar a Dança, se doando e dançando comigo ao longo da vida.

Aos meus sogros por ser suporte nas horas em que meu mundo se resumiu ao computador, obrigado por manterem a vida no lugar!

Aos meus professores Antonio Valter Leone, Paco Gomes, Tânia Caria que fundiram a Dança à minha alma de forma tão sábia desde a infância.

A Escola de Dança da UFBA e todos que me ajudaram a ramificar a Dança em cada sinapse.

Aos meus alunos de todas as épocas, minha incomensurável gratidão por doarem uma parte de suas vidas para somá-las à minha. Sem vocês este trabalho não teria sentido.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Dulce por extrapolar os protocolos acadêmicos ao abraçar minhas ideias e demandas de uma maneira tão calma e resolutiva, sendo a resposta certa ao seu devido tempo.

As Prof^{as} Dr^{as} Lenira Rengel e Ausônia Monteiro por aceitarem o convite, por contribuírem tão generosamente em cada leitura, observação e acreditarem na validade desse trabalho.

Aos meus colegas e professores do Mestrado em Dança que deram suas contribuições em nossos encontros e partidas.

A toda equipe do PPGDança, Ana, Raquel e Roberto pela prontidão e sorriso acolhedor que sempre ofereceram em cada solicitação feita.

A Camila, Daniela, Fábio, Fabíola, Marcos, Zafira e Vívica, companheiros de jornada na Escola Municipal Santa Rita que, mas que uma equipe de trabalho,

formou um grupo sólido de apoio mútuo em todos os momentos do fazer/ser docente.

A Adroaldo Ribeiro Costa, sua memória e legado que me permitiu me aproximar do ensino e oferecer um pouco de mim.

A cada professor, gestor, aluno que doou um pouco de si para a existência desse trabalho, especialmente ao colega Geraldo Pita que doou seu tempo, experiência e dados. Suas palavras foram muito importantes para mim e também para aqueles que se interessam por questões ligadas à presença da Dança na escola de ensino básico como possibilidade...

Aos que acreditam no valor da Dança e sua capacidade de transformar mundos como transforma o meu.

Transportai um punhado de terra todos os dias e fareis uma montanha. Confúcio.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus O. **Dança Salvador: Mapeando o ensino da Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA.** 149f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

O ensino da Dança é um tema discutido nas esferas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior; são reflexões e proposições sobre este espaço de conhecimento, seus aspectos metodológicos, políticos, éticos e estéticos. Cada uma dessas esferas de ensino possuem características específicas e demandam ser pensadas e vistas como elementos necessários à consolidação da Dança como área de conhecimento no ensino básico e o fortalecimento de suas ações educacionais. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se dedica a conhecer, por meio de análise exploratória e descritiva, o contexto do ensino da Dança na Rede Municipal de Ensino em Salvador – BA, a partir de sua inserção na escola desde o final da década de 1990 até o presente momento. Para tal, foi realizado um levantamento dos movimentos vivenciados pela educação brasileira em diferentes momentos históricos, analisando estes e sua contribuição para o contexto da inserção da Arte e, em específico, da Dança no ambiente escolar. Para ratificar o contexto histórico são apresentadas às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos que norteiam a presença da Dança na escola, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998, para que aliado aos dados coletados em campo fosse possível realizar os seguintes questionamentos: De que forma se deu a inserção da Dança nas escolas da Rede Municipal de Salvador? Quais as escolas que possuem a Dança inserida no currículo? Qual o critério de distribuição do ensino da Dança nas escolas da Rede Municipal de Salvador? Quais as condições oferecidas para que ocorra este processo de ensino-aprendizagem? Como é vista a Dança por professores, alunos, gestores e funcionários das escolas e também pela Secretaria Municipal de Educação? Qual o perfil dos professores de Dança da rede municipal e suas interações com este ambiente? Como é a práxis pedagógica destes professores? Para responder a estas questões foram aplicados instrumentos de pesquisa como questionários e entrevistas abertas; também foi realizada a análise dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Aliados ao referencial teórico da pesquisa, os dados coletados auxiliaram a formar um mapa do ensino da Dança na Rede Municipal de Ensino em Salvador/Bahia e ofereceram bases para analisar e propor linhas de ação para consolidar a Dança nas escolas da rede, fortalecendo o campo de ensino.

Palavras-chave: Dança. Educação. Processos Educacionais. Rede Municipal. Salvador/Bahia.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus O. **Dança Salvador: Mapeando o ensino da Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA.** 149f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

Teaching dance is discussed in the spheres of education from kindergarten to higher education theme; are reflections and proposals on this area of knowledge, its methodological, political, ethical and aesthetic aspects. Each of these levels of education have specific characteristics and demands to be thought of and seen as necessary elements for the consolidation of dance as an area of knowledge in basic education and strengthen their educational activities. This research was qualitative, is dedicated to knowing through exploratory and descriptive analysis, the context of teaching dance in municipal schools in Salvador - BA, from its insertion at the school since the late 1990s until the present time. To this end, a survey of movements experienced by Brazilian education at different historical moments, analyzing these and their contribution to the context of the integration of art and, in particular, the dance was held in the school environment. To ratify the historical context are presented to the Laws of Guidelines and Bases of National Education and other documents that govern the presence of dance in school, such as the National Curricular Parameters / 1998, so that combined with the data collected in the field were possible to perform the following questions: in what ways has the inclusion of dance in schools of Municipal Network Salvador? Which schools have entered the curriculum to Dance? What is the criterion for distribution of teaching dance in schools of Municipal Network Salvador? What are the conditions offered for this process of teaching and learning occur? Dance as seen by teachers, students, administrators and school staff and also by the Municipal Education? What is the profile of teachers of Dance municipal and their interactions with this environment? How is the pedagogical praxis of these teachers? To answer these research questions instruments such as questionnaires and open interviews were applied; analysis of the official documents of the Municipal Department of Education Salvador was also performed. Allied to theoretical research, the data collected enabled us to form a map of teaching dance in municipal schools in Salvador / Bahia and offered bases to analyze and propose courses of action to consolidate Dance schools network, strengthening the field teaching.

Keywords: Dance. Education. Educational processes. Municipal schools. Salvador / Bahia.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A:	Termo de Consentimento de Diretores	93
APÊNDICE B:	Roteiro de entrevista SMED	94
APÊNDICE C:	Termo de consentimento de coordenadores	95
APÊNDICE D:	Termo de consentimento de professores	96
APÊNDICE E:	Questionário com professores de Dança	97
APÊNDICE F:	Roteiro de entrevista semiestruturada com professores de Dança	103
APÊNDICE G:	Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos da rede municipal de ensino	104
APÊNDICE H:	Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação e escolas da rede municipal	105
APÊNDICE I:	Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores da Secretaria Municipal de Educação	106

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1	Mapa da divisão das Coordenadorias Regionais SMED	69
GRÁFICO 1	Escolas da rede municipal que possuem o ensino da Dança	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Controle de vagas oferecidas, candidatos aprovados, 73 empossados e exonerados.
TABELA 2	Distribuição de professores da Rede Municipal de 85 Salvador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. APROXIMAR PARA RELACIONAR: O CONTEXTO DO ENSINO DA DANÇA NO SISTEMA DE ENSINO DO BRASIL	18
1.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	18
1.2 VISÃO DO ENSINO DAS ARTES	23
1.3 INSERÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR	36
2. ESPAÇO LEGAL DO ENSINO: REFERENCIANDO O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA	39
2.1 LEIS DE DIRETRIZES E BASES	39
2.2 LEIS ORGÂNICAS MUNICIPAIS	42
2.2.1 Inserção da Dança na Rede Municipal	44
2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	48
2.4 DOCUMENTOS OFICIAIS DA SMED	51
2.4.1 Documento Escola, Arte, Alegria	51
2.4.2 Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as Escolas da Rede Municipal de Salvador	53
2.4.3 Marcos de Aprendizado da Rede Municipal de Salvador	54
3. DANÇA SALVADOR: O CONTEXTO DO ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR	60
3.1 A CIDADE DE SALVADOR E O SISTEMA DE ENSINO BÁSICO	65
3.2 O QUADRO DE PROFESSORES DE DANÇA DA REDE MUNICIPAL	71
3.3 SMED E A VISÃO DA DANÇA NA REDE MUNICIPAL	74
3.4 MECANISMOS DE MOBILIZAÇÃO DA DANÇA NA REDE MUNICIPAL	78
4. MAPA DO ENSINO DA DANÇA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR	80
4.1 PANORAMA DAS ESCOLAS QUE POSSUEM O ENSINO DA DANÇA	80
4.2 CONDIÇÕES DO ENSINO DA DANÇA NA REDE MUNICIPAL	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA CONCLUIR, É PRECISO AGIR: UM OLHAR PROPOSITIVO PARA O ENSINO DA DANÇA EM SALVADOR.	93
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	102
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

“Sou o intervalo entre o que desejo ser
e os outros me fizeram,
ou metade desse intervalo,
porque também há Vida...”
Álvaro de Campos

A Dança entrou na minha vida antes mesmo que pronunciasse as primeiras palavras, pois ainda não tinha completado meu primeiro ano de vida e, minha mãe – graduada em Educação Física – me levava para as aulas de Ginástica Rítmica e, suas alunas me vestiam, maquiavam e faziam passos do balé comigo. Devido à minha flexibilidade, me tornavam a “boneca bailarina” pronta para realizar o que fosse solicitado por elas.

Manuela Casé e Rosana Rodrigues, minhas primas, eram as minhas referências de Dança da minha infância, isto porque eu assistia a todos os espetáculos nos quais elas dançavam pelas suas escolas. Desta forma, a presença viva e constante da Dança em minha vida a partir delas, alimentava em mim o desejo de aprender Dança. Isto veio a acontecer aos quatro anos de idade quando ingressei na turma infantil da Companhia de Dança Antonio Valter Leone e lá permaneci por oito anos. Quando fui estudar no Colégio Dois de Julho, por incompatibilidade de horários, participei do grupo de Ginástica Rítmica, todavia não me identifiquei com a modalidade. Neste período, já com treze anos fiz o teste para o curso regular da Escola de Dança da Fundação Cultural da Bahia, fui aprovada para o nível quatro tendo aulas de Balé Clássico, Dança Moderna e Danças Populares Regionais.

Em minhas vivências escolares durante o ensino fundamental na Escola Experimental e também no ensino médio, no Colégio da Polícia Militar - anexo Lobato, a Dança sempre esteve presente como uma extensão de mim mesma fosse em trabalhos das diferentes disciplinas ou nos festivais promovidos na escola e fora dela. Esta vivência se encontrava de tal modo corporificada que não distinguia que havia um trânsito entre a Dança aprendida na academia e as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, pois aquela era uma relação vivenciada cotidianamente por mim e recebida abertamente pela escola que não havia notado que até então a Dança ainda não existia naquele espaço de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento, não pelo menos em caráter oficial.

Ao findar o ensino médio e ingressar em um universo no qual as demandas me requisitavam escolhas, fosse de uma carreira profissional, fosse de uma formação acadêmica; imaginava, inicialmente, que uma ruptura aconteceria entre mim e a Dança que por tantos anos esteve presente em meu cotidiano, pois a todo tempo as falas à minha volta apontavam a impossibilidade de viver da Dança e das dificuldades que esta escolha como profissão acarretaria para o meu futuro em uma sociedade capitalista, na qual a Arte é percebida como um artigo de luxo.

Todavia, não era isso que a realidade me mostrava: quanto mais eu buscava me ajustar à ideia de cursar uma graduação que me proporcionasse uma estabilidade financeira, mais convites para retornar ao CPM, minha escola de ensino médio, e também outras unidades escolares para ensinar Dança surgiam. Assim, aos poucos, fui percebendo a demanda crescente que surgia neste espaço no qual eu não imaginava permanecer, uma vez que minhas vivências e o aprendizado de Dança ocorreram em academias.

Já trabalhando e cursando Comunicação Social na UNEB - graduação bem recebida por minha família e amigos - decidi parar de seguir na contramão de mim mesma, prestei vestibular em segredo e segui rumo à licenciatura em Dança na Universidade Federal da Bahia para assim compreender as relações que envolvem a Dança e suas múltiplas relações como área de conhecimento, com particular interesse nas questões referentes ao ensino.

Ser aluna da graduação em Dança foi uma experiência árdua e complexa, pois uma vez inserida no meio acadêmico precisei conciliar as aulas na UNEB, a jornada de trabalho com as demandas de corporificar o conhecimento apreendido em Dança e, simultaneamente, buscar um local para dar forma às experiências vivenciadas na licenciatura e ratificadas pelas leituras, pesquisas, seminários, estágios, TCC.

Ainda na licenciatura tive acesso a ambientes escolares diversos – atuei na rede particular para crianças e adolescentes e também na rede pública no Programa de Ensino para Jovens e Adultos – EJA. Nestes lugares busquei permear as questões práticas aos debates teóricos e assim construir um espaço de experiência e pesquisa para ampliar o repertório de conhecimento sobre a Dança dos alunos e aprimorar continuamente a minha prática docente.

Ainda na graduação fui aprovada para professora de Dança no concurso de 2010 da Prefeitura Municipal de Salvador. Uma vez graduada e empossada na Escola Municipal Santa Rita, o desejo de buscar a formação continuada me fez permanecer no meio acadêmico no Mestrado em Dança. Neste momento, o campo de atuação soou mais forte e conduziu meu olhar em uma perspectiva analítica para o ambiente em que me encontro imersa e no qual a Dança, mais uma vez se corporifica. Agora, é a necessidade de compreender as trajetórias percorridas pela Dança neste trânsito entre as leis que regem a educação formal no contexto do ensino brasileiro e a sua inserção no âmbito escolar e como ela tem transitado neste ambiente buscando a sua permanência em uma multiplicidade de ações.

A escolha em pesquisar o ensino da Dança na rede municipal de ensino em Salvador evidencia o recorte acadêmico, e também a necessidade de observar, analisar e refletir sobre a base da pirâmide educacional para compreender de que forma se inicia o ensino da Dança na rede pública municipal e como este é fomentado ao longo da formação escolar de alunos e alunas; e, a partir deste estudo, perceber em que ponto estes alunos tem acesso ao ensino da Dança.

A partir desta compreensão, apresento a dissertação *Dança Salvador: mapeando o ensino da Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA*. na qual é apresentado o resultado de um mapeamento inicial do ensino da Dança na rede municipal de ensino de Salvador e como se deu a inserção dela como linguagem autônoma na disciplina Arte no currículo oficial em escolas da rede.

Esta dissertação se dedica a conhecer e analisar as condições reais nas quais tem acontecido o ensino da Dança em escolas do município, visto que estas têm recebido professores das linguagens artísticas propostas pelo PCN/Arte (1998) – Dança, Artes Visuais, Música e Teatro. A entrada dos profissionais destas áreas na rede, desde o ano de 1999 em caráter oficioso, sem que as escolas tenham uma estrutura adequada para recebê-los, o que tem impactado no planejamento e organização da comunidade escolar que precisa se adaptar para atender a esta demanda, principalmente na área de Dança com suas especificidades, que necessita de um espaço diferenciado para o desenvolvimento das ações.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário observar a trajetória sócio-histórica da educação no Brasil e como se deu o processo evolutivo do ensino

das Artes, até se abrir o espaço para a Dança como área de conhecimento autônoma inserida na disciplina Arte no currículo comum.

Objetivando compreender a inserção da Dança no ambiente escolar, foi necessário acessar o aparato legal a partir dos artigos, incisos, parágrafos e alíneas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação que normatizam o ensino em âmbito nacional; os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam este ensino e, por fim, as Leis Orgânicas Municipais que variam de município para município no território nacional e que, no caso desta pesquisa, refere-se ao município da Cidade de Salvador/BA.

De posse desses dados foi iniciada a pesquisa de campo visitando as escolas escolhidas para o estudo; neste contexto foram aplicados questionários para realizar o levantamento de dados e apropriar-se das informações necessárias à construção de linhas que desenhem de maneira qualitativa e quantitativa do ensino da Dança nestas unidades.

Este procedimento, ainda sob uma perspectiva historiográfica, buscou conhecer o ensino na rede municipal de Salvador, verificando quais foram os primeiros mecanismos e estratégias utilizados para a inserção da Arte em suas múltiplas linguagens. Esta dissertação foca, em específico, a inserção do ensino da Dança neste espaço. Dessa forma a estrutura da pesquisa foi alinhada de modo a conhecer paralelamente a realidade da estrutura de ensino de um panorama macro partindo ao contexto local.

Sobre sua estrutura, o primeiro capítulo cuida de oferecer um apanhado histórico segmentado a cerca do aparato de ensino no Brasil desde o período da colonização, procurando estabelecer um ponto de conexão entre a inserção do ensino das artes e seu percurso até chegar às escolas, traçando por fim o caminho da Dança até ser inserida neste contexto.

Seguido deste levantamento são apresentados os dispositivos legais e norteadores do ensino das artes voltados à Dança passando pelas esferas federais das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as alterações realizadas nestas ao longo de décadas, bem como as Leis Orgânicas do Município de Salvador que colaboram com estas primeiras, associados a documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, o Marcos de Aprendizado em Dança do município de

Salvador e por fim o documento “Escola, Arte e Alegria: sintonizando o Ensino Municipal com a vocação do Povo de Salvador” criado no final da década de 1990 marcando o início da inserção da Arte como disciplina obrigatória na rede municipal de ensino em Salvador. Com a apresentação destes dados, pretende-se ampliar o repertório informativo fundamentando o espaço real da Dança nas escolas e acionar estas informações em prol de um ensino efetivo para os profissionais licenciados nesta área do conhecimento.

O terceiro capítulo apresenta o ambiente de desenvolvimento da pesquisa de uma perspectiva macro a partir da estrutura organizacional da cidade de Salvador, mostrando a dinâmica de funcionamento das esferas administrativas da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED, aprofundando aos setores que se atendem ao ensino das Artes na Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP e a Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Educação – CGP responsável pela lotação e distribuição dos professores de Dança da rede municipal.

Também é apresentado um apanhado quantitativo sobre os dados da SMED e a estrutura dessa rede de ensino, mostrando o número de alunos matriculados, profissionais ligados à rede, quantidade de escolas e distribuição pela cidade de Salvador. A partir desses dados são problematizadas as questões de como a Dança é inserida neste espaço, suas possibilidades e entraves vigentes.

Para contextualizar o ensino da Dança na rede municipal é apresentado o momento de inserção das Artes na rede por meio da abertura de concursos específicos para licenciados em linguagens artísticas especializadas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, bem como é levantado o perfil dos professores licenciados em Dança, concursados na rede a fim de saber onde e em quais condições estes profissionais estão desenvolvendo sua *práxis* pedagógica.

O último capítulo da dissertação traz à luz da discussão o alvo da pesquisa que são os sujeitos envolvidos neste processo de ensino: professores de Dança, alunos, gestores e coordenadores da rede municipal. A partir dos dados coletados por meio de questionários e entrevistas é estabelecido um mapa do ensino da Dança bem como dados de natureza qualitativa como as condições estruturais e pedagógicas este ensino acontece.

A interlocução destes capítulos e a análise dos dados coletados permitem refletir sobre o lugar da Dança nas escolas municipais de Salvador/BA, suas implicações éticas, estéticas e políticas, além de propor dispositivos para potencializar suas práticas neste espaço de ensino.

Quanto à metodologia da pesquisa, esta foi realizada pesquisa por meio de uma abordagem histórico documental, descritiva e exploratória, reunindo, compilando e discutindo dados bibliográficos, seguido da análise de dados coletados por meio de entrevistas e questionários aplicados a professores de Dança, alunos, gestores e coordenadores da SMED.

Quanto à escolha de escolas esta se deu em função da distribuição do quadro de professores lotados entre as Coordenadorias Regionais (CREs) que totalizam onze unidades e são distinguidas conforme o mapa geosocial da Cidade de Salvador, a saber: sendo nomeadas por bairros: Cabula, Cajazeiras, Centro, Cidade Baixa, Itapuã, Liberdade, Orla, Pirajá, São Caetano e Subúrbio I e II.

Dentre estas onze unidades, cinco CREs foram selecionadas de acordo com a disponibilidade de escolas que possuem professores de Dança em seus quadros. A pesquisa contemplou as escolas das CRs Cabula, Centro, Cidade Baixa, Orla e Subúrbio I.

Assimilada a voz dos professores são cruzadas as falas de alunos, gestores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação que colaboraram tanto com dados quantitativos quanto com relatos de experiências possibilitando uma visão multirreferencial de como a Dança tem perpassado o ambiente escolar sob pontos de vista diferenciados.

O cruzamento de dados históricos levantados com os dados coletados em campo viabilizou o diagnóstico do ensino da Dança na rede municipal de Salvador e quais as reais condições encontradas pelos profissionais da área possibilitando visualizar os aspectos fortes e deficitários um panorama processual.

1. APROXIMAR PARA RELACIONAR: O CONTEXTO DO ENSINO DA DANÇA NO SISTEMA DE ENSINO DO BRASIL

[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1983).

1.1. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para iniciar a pesquisa e compreender o processo de inserção do ensino da Dança na rede municipal de ensino foi necessário revisitar, ainda que de um modo breve, a história da educação e a concepção de ensino presente em diferentes períodos do processo civilizatório no Brasil, em uma perspectiva sócio-histórica, política e cultural, visto que não é possível dissociar os fatos do contexto nos quais eles acontecem. Desta forma, também o ensino da Dança em sua natureza estética, ética, política e educacional é processo e produto desses momentos históricos. Saviani aponta a importância da pesquisa histórico-educacional ao afirmar que:

[...] o ofício dos historiadores é lembrar o que os outros esquecem. Talvez seja essa a principal coisa que a pesquisa histórico-educacional tem a nos dizer [...]. Pelo trabalho historiográfico cabe-nos lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana tende a ser sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos. (SAVIANI, 2008, p.03).

No Brasil, a educação é iniciada paralelamente ao processo de colonização com a chegada de padres jesuítas em 1549. Eles foram responsáveis por dois séculos de ensino caracterizados por uma base religiosa que deixou rastros indelévels na cultura nacional. Dessa base educacional, os jesuítas deixaram como legado escolas nas quais a sua filosofia de ensino perdura ainda nos dias de hoje. Sobre esta permanência ideológica no ensino Rosário (2004) afirma que:

A influência da educação jesuítica não se restringiu apenas ao período que por aqui se estabeleceram (1549 – 1759), ultrapassou

períodos e, em todos eles encontrasse em menor ou maior quantidade reminiscências dessa educação, ou seja, marcou profundamente nossa educação, principalmente no tocante á orientação religiosa no ensino brasileiro, uma vez que a política colonizadora foi ao mesmo tempo religiosa e regalista. (ROSÁRIO, 2004; p. 4).

Após este período de ensino de base religiosa, com a expulsão dos jesuítas, a educação sofreu uma ruptura, pois os padres jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759. Somente com a vinda da família real para o Brasil, a educação foi impulsionada, neste período foram criadas as primeiras faculdades e também a abertura de instituições científicas e culturais.

Quanto a cronologia da educação brasileira Saviani (2004) esclarece que a história da educação no Brasil está dividida em seis períodos organizados segundo os acontecimentos políticos do país, a saber:

De 1549 a 1759 ocorreu o primeiro período com a educação religiosa ministrada pelos Colégios Jesuítas; o segundo período foi de 1759 a 1827 com as “Aulas Régias” instituídas pela Reforma Pombalina. A Reforma Pombalina configurou-se como uma primeira tentativa de instaurar uma escola de caráter público, estatal inspirada nas ideias iluministas apoiada na estratégia do Despotismo Esclarecido. O terceiro período - 1827-1890 - de modo descontínuo e intermitente trouxe as primeiras tentativas de organização da educação como responsabilidade do poder público, a cargo do governo imperial e dos governos das províncias. De 1890 a 1931 ocorreu o quarto período, marcado pela criação das escolas primárias através dos grupos escolares, proposta impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano.

A partir do quinto período (1931-1961) ocorreu, em âmbito nacional, a regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias. Neste período, o ideário pedagógico renovador passou a dominar o cenário da educação nacional. O sexto período iniciou-se em 1961 e permanece na atualidade, a partir deste momento dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública nas instâncias municipal, estadual e federal, além das escolas da rede privada, as quais, de certa forma, foram instituídas de acordo com uma concepção produtivista de escola.

Analisando estes períodos é possível perceber que o ensino, nos primeiros quatro períodos era um bem destinado a poucos e, mesmo se abrindo de maneira

massiva a partir da década de 1930, este ainda apresentava aspectos deficitários em relação ao acesso por todas as classes sociais da população brasileira.

Essa deficiência na acessibilidade ao ensino dava-se por conta da exclusão de grupos marginalizados e que não tinham direito à educação, como as mulheres, os negros livres, os pardos e as crianças abandonadas, constituindo um grande percentual da população nacional. Mesmo com o surgimento de grupos escolares no período republicano, este quadro de exclusão ecoava ainda seus reflexos na sociedade brasileira, uma vez que até 1920 o analfabetismo atingia mais de 50% da população; uma população que se encontrava em fluxo demográfico crescente nos vinte primeiros anos do século.

Ainda na década de 20, começou a surgir uma geração de educadores conhecidos como os “Renovadores da Educação” que tinha a frente pessoas como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, responsáveis por liderar o movimento que viria a implantar as ideias da Escola Nova. Em 1932, na gestão de Getúlio Vargas, este grupo divulgou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, apresentando as ideias-chaves desse projeto que pretendia realinhar a posição do Estado frente ao ensino. O manifesto, escrito por Fernando de Azevedo, junto a vinte e seis autores, entre os quais encontramos Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Antônio F. Almeida Junior, Cecília Meirelles, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Lourenço Filho e Roquette Pinto. O lançamento do manifesto se deu após a Revolução de 30, em meio ao processo de reorganização da sociedade brasileira, tornando-se um marco na renovação da educação no Brasil.

Este documento manifestava o ponto de vista de um grupo da elite intelectual que, apesar de defenderem diferentes posições ideológicas, desejavam participar das mudanças na sociedade brasileira, do ponto de vista da educação, uma transformação que o Brasil de norte a sul. Trazia um diagnóstico das deficiências do sistema de ensino e levantava a bandeira de uma escola pública, obrigatória, laica e gratuita. Esta proposta confrontava de frente com a Igreja Católica que desde o princípio da história brasileira se fazia presente e neste momento representava a parcela de escolas privadas no país.

Em paralelo a este movimento foram criadas as primeiras universidades do país no eixo sul-sudeste, especificamente no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro,

Minas Gerais e São Paulo; este momento colaborou diretamente nas transformações políticas que seriam desencadeadas nas décadas seguintes.

Com a promulgação da Constituição na década de 1930 é possível perceber que houve um avanço no campo educacional a partir da consolidação das discussões suscitadas na década anterior. Todavia, nesta mesma década, o Estado Novo é responsável por um retrocesso educacional em virtude do regime autoritário que vigorou de 1937 a 1945, momento da queda do Estado Novo. Neste momento é elaborado o primeiro projeto de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo sido encaminhado ao Congresso Nacional para apenas ser aprovado em 1961, dando assim origem à LDB 4.024/61.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovadas em 1961 foram acompanhadas pela criação do Conselho Nacional de Educação e divisão do ensino nos níveis pré-primário, primário, médio e técnico. Este último era subdividido em dois ciclos, antecedendo o ensino superior; esta divisão tornava cada vez mais seletivo o acesso às universidades, favorecendo a elite brasileira. Neste contexto:

A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite. O primeiro ciclo, de cinco anos, tornou-se obrigatório para ingresso no ensino superior; o segundo, de dois anos, em determinadas escolas. O ingresso ao superior devia guardar correspondência obrigatória com o ensino médio, o que também dificultava o acesso ao ensino superior. (BITTAR, 2012, p.02).

Estas ações foram interrompidas pelo Golpe Militar em 1964. Ainda assim, durante este período houve um aumento crescente de escolas públicas; todavia, este crescimento não foi acompanhado por uma crescente no que se refere à qualidade do ensino. Dentro desse regime autoritário, foram operadas duas reformas que impactaram a educação brasileira.

A Reforma Universitária, que ocorreu em 1968, originou a Lei 5.540/68, parte de um projeto da classe dominante pós-64. Esta lei reorganizou o ensino superior instituindo departamentos; a creditação para matrículas baseada no sistema de ensino norte-americano incentivando um modelo de produtividade típico do governo repressivo vivido naquele momento.

O reflexo do regime militar na educação pública relaciona-se aos cursos de licenciaturas com a facilitação da abertura de cursos superiores na rede privada, sendo grande parcela no turno da noite. Estes professores, uma vez formados, eram

inseridos na rede pública e, aos poucos, foram substituindo os professores sem formação acadêmica.

Em 1971 ocorreu a segunda reforma alterando a Lei de Diretrizes e Bases; a Lei 5.692/71 que teve como principal mudança à ampliação do tempo de formação escolar obrigatória para oito anos. Essa mudança no tempo de escolarização favoreceu a profissionalização dos jovens que não viessem a ingressar na universidade.

O movimento de redemocratização do Brasil e promulgação da nova Constituição em 1988 marcaram a retomada de compromissos com a educação através de ações políticas que buscavam a reforma e a construção de uma nova LDB. Sancionada em 1996, esta lei preocupou-se prioritariamente com a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental; preocupação que permanece nos dias atuais, quase dezoito anos após a sua publicação.

Quando tratamos da organização do sistema de educação no Brasil é necessário perceber que, por se tratar de uma República Federativa, a educação é estruturada em sistema de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. O Ministério da Educação representa o Governo Federal e é responsável por gerir financeira e administrativamente os estados, municípios e Distrito Federal visando o desenvolvimento dos sistemas de ensino, bem como a escolaridade compulsória, isto é, o cumprimento dos nove anos referentes ao ensino fundamental.

Quanto aos níveis de ensino, o sistema propõe uma segmentação. Neste contexto, cabe aos municípios a responsabilidade do ensino infantil e fundamental; o ensino médio sob a responsabilidade do estado e o ensino superior e técnico a cargo do governo federal. A regulação do ensino é gerida pelo Conselho Nacional de Educação e as decisões de ordem administrativa, política e planejamento ficam sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Esta gestão adquire traços específicos locais à medida que passam aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, seguidos pelas Secretarias e Departamentos. Este modelo propõe a autonomia local quanto ao regime de contratação do quadro de professores e gestão de recursos.

A partir de sua estrutura funcional é possível relatar e discutir o contexto em que as Artes foram inseridas no ambiente escolar até ser sancionada como disciplina obrigatória do currículo comum nacional.

1.2. VISÃO DO ENSINO DA ARTE

Na análise, observamos que o processo evolutivo do ensino no Brasil tem sido marcado por mudanças de caráter sociopolítico e cultural e também rupturas causadas pelos movimentos que alteraram significativamente o quadro brasileiro da educação. Nestes diversos contextos, a Arte, finalmente, passa a fazer parte do núcleo comum nacional como componente curricular obrigatório, depois de várias iniciativas, algumas delas, pautadas em adaptações de modelos estrangeiros.

A relação entre ensino, Arte e trabalho estava presente desde a época da colonização e tinha por objetivo preparar o homem para o labor de artesanato. Modelo de ensino importado da Europa no qual os mestres preparavam seus aprendizes para o ofício. Estudiosos apontam que o Barroco foi o primeiro estilo artístico elaborado no Brasil se diferenciando do estilo europeu. Este aprendizado em oficinas não tinha ainda uma base institucional voltada para o ensino.

O caráter de ensino institucional das Artes no Brasil iniciou-se, em 1816, com a chegada da Missão Francesa no Brasil. Ensinavam o estilo Neoclássico, já ultrapassado na Europa; além disso, o ensino da Arte no Brasil desde esse período esteve voltado à repetição de padrões estilísticos externos e a não valorização da produção de artistas nacionais, fato este combatido e pensado criticamente pelos artistas e pensadores do movimento antropofágico a partir da Semana de Arte Moderna ocorrida em 1922. É possível explicar esta relação com a obra de arte, a partir do pensamento de Moraes (1978) ao afirmar que:

[...] o instinto antropofágico, por um lado, destrói, pela deglutição, elementos de cultura importados; por outro lado, assegura a sua manutenção em nossa realidade, através de um processo de transformação/absorção de certos elementos alienígenas. Ou seja: antes do processo colonizador, havia no país uma cultura na qual a antropofagia era praticada, e que reagiu, sempre antropofagicamente, mas com pesos diferentes, ao contato dos diversos elementos novos trazidos pelos povos europeus. É este instinto antropofágico que deve ser agora valorizado pelo projeto cultural defendido por Oswald de Andrade. Ele se caracteriza por

defender ferrenhamente a intuição e pelo poder de sintetizar em si os traços marcantes da nacionalidade que garantem a unidade da nação. (MORAES, 1978; p.144).

Gradualmente, o ensino do desenho artístico europeu foi substituído pelo aprendizado do desenho industrial, importado do modelo norte-americano, focado na preparação de mão de obra para os polos de fábricas multinacionais que foram inseridos no Brasil no final do século XIX.

Assim como se deu o processo de institucionalização do ensino no Brasil, segregando grande parcela da sociedade, no que tange ao acesso do conhecimento, o ensino da Arte seguiu um caminho comum, ainda que em percursos paralelos, pois desde a chegada da Missão Francesa ao Brasil até a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas brasileiras existe um hiato temporal de séculos e uma visível deficiência ao acesso.

Na ocasião da chegada da Missão Francesa ao Brasil, D. João VI criou, por decreto, a “Escola de Ciências, Artes e Ofícios” sob a coordenação de Joachim Le Breton. Esta escola incentivava o ensino das Artes em uma perspectiva voltada para a formação do artista e também do trabalhador, na tentativa de conciliar os interesses artísticos aos econômicos.

Todavia, até o momento de sua inauguração em 1826, mudanças estruturais alteraram o modo de funcionamento da “Escola Imperial de Belas-Artes” como seria conhecida a partir de então a “Escola de Ciências, Artes e Ofícios”. A partir das mudanças, para lá convergiu os interesses da formação da elite que frequentava a corte do país, distanciando desde esse momento o entendimento de Arte como criação e como técnica.

Sobre sua estrutura de funcionamento, as atividades de ensino focavam o aprendizado de artistas e artesãos começando por um eixo comum de disciplinas e se especializando na medida em que se dividiam em disciplinas teóricas para a fruição artística e práticas para aqueles que se dirigiam ao ofício. Este se apresentava como um projeto promissor, porém esta iniciativa associada a antigos padrões como o uso de uma linguagem rebuscada instituiu lapsos e incidiu diretamente na diminuição da procura das camadas populares por estes cursos.

Em 1856, a criação do Liceu de Artes e Ofício possibilitou que este grupo de aprendizes pudesse dar continuidade aos estudos formando artesãos e artistas das classes menos favorecidas em muitos estados brasileiros. Estes espaços foram fechando gradualmente com o passar dos anos, por falta de recursos para sua manutenção, como o exemplo da cidade de Salvador onde o Liceu iniciou suas atividades em 1874 e teve as atividades encerradas pelo Ministério Público da Bahia em 2007 por dívidas trabalhistas.

O modelo de ensino adotado pela Escola Imperial de Belas-Artes foi adotado em parte pelo sistema em escolas secundárias nas quais era ensinado, a meninos e meninas, a copiar retratos de santos, personalidades e paisagens europeias. Este ensino criava um distanciamento e uma distorção da imagem que se tinha da cultura nacional e que também se refletia na sociedade brasileira.

Este movimento de ensino de Arte no Brasil se deu na contramão dos demais países da América, uma vez que foi seguido o modelo aristocrático no qual o aprendizado da Arte era indispensável à nobreza, sobretudo príncipes, como os filhos de D. João VI, que tiveram Arnaud Pallière como mestre no ensino de desenho.

A partir de 1870, contrários ao aprendizado do desenho com fins estilísticos, liberais argumentavam que a principal função da Arte na educação popular devia estar voltada para o trabalho, incentivando a obrigatoriedade do ensino do desenho desde a escola primária. Aliado a estes questionamentos sobre o ensino das Artes, já inserida no ambiente escolar, ocorreram uma série de situações históricas como a criação do Partido Republicano que direcionava críticas ao Império, sobretudo no tocante ao sistema de ensino brasileiro.

Estas críticas estavam diretamente relacionadas aos discursos abolicionistas e a necessidade de possibilitar o acesso à educação para as camadas populares e aos negros escravizados; preocupavam-se com a alfabetização e a preparação para o trabalho após a abolição da escravatura. Neste contexto, o ensino do desenho era visto como uma base para trabalho industrial.

Intelectuais e republicanos introduziram no Brasil o modelo norte-americano de ensino de Arte aliada ao ensino técnico. Este modelo de ensino promovido por Walter Smith através de veículos como o jornal Novo Mundo preconizava a

popularização do ensino da Arte focado no ensino do desenho como ensino preparatório para o *design*.

Smith, influenciado pelas ideias de Redgrave e Dyce, chegou a se demitir do cargo de professor da *Leeds School of Art* quando, em 1868, a instituição começou a subverter os objetivos para os quais havia sido criada, deixando de focar o ensino da Arte relacionada à educação popular para dirigir o olhar para o ensino da Arte como verniz cultural atendendo aos interesses da classe abastada.

Neste período, o *Jornal Novo Mundo* possuía grande influência cultural e iniciou uma campanha com artigos elogiosos ao trabalho de Smith na cidade de Massachusetts relacionando este a democratização do ensino das Artes, apontando a necessidade vigente em tornar compulsório o ensino de desenho geométrico para fins industriais nas escolas.

Além do *Jornal Novo Mundo*, Rui Barbosa e Abílio Cesar Pereira Borges foram relevantes na propagação do método de ensino de Walter Smith. Rui Barbosa utilizou as ideias de Smith nos Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária, traduzindo um longo trecho do livro *Art education: scholastic and industrial* (SMITH, 1872) e incluiu nos pareceres como justificativa teórica para a relevância dada ao desenho em relação às outras disciplinas do currículo. É ainda em Walter Smith que Rui Barbosa se baseou para traçar as recomendações metodológicas para o ensino do desenho.

Fruto das conquistas da Reforma Republicana, os Liberais conseguiram, através da reforma educacional em 1901, aplicar sua diretriz ao ensino secundário, tendo por base os *Pareceres* de Rui Barbosa. A partir das instruções metodológicas de Rui Barbosa, o educador Abílio Cesar Pereira Borges escreveu a obra *Geometria Popular*, resumindo ideias presentes no livro de Walter Smith, *Teacher's Manual for free hand drawing* (1873) que instruía os primeiros passos no aprendizado do desenho geométrico. Este livro foi amplamente utilizado em escolas até o final da década de 1950, tendo alcançado 41 edições, ainda ecoou em obras escolares por quase três décadas.

Ainda que movimentos culturais como a Semana de Arte Moderna de 1922 tenha produzido grandes expressões artísticas, o reflexo destas ações não aconteceu de imediato no ensino das Artes. A retomada das discussões sobre a

relação Arte e ensino volta à voga com o movimento da Escola Nova sob uma perspectiva diferente da proposta defendida pelos Liberais.

Na Escola Nova, o ensino de Arte, antes inserido em um contexto teórico de repetição para aplicações técnicas ao trabalho, passava a ser vista como instrumento gerador para a criação estabelecendo uma relação direta entre criatividade e intelecto. As ideias do ensino de Artes no movimento da Escola Nova foram motivadas por John Dewey e propagadas por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Carneiro Leão, dentre outros, em vários estados brasileiros. Sobre a presença e influência do pensamento de John Dewey no pensamento dos educadores brasileiros, entende-se que:

O pragmatismo de Dewey, [...] estrelou com grande presença, especialmente através de Anísio Teixeira, intelectual atuante no movimento da Escola Nova; este, já a partir da década de 20, se constituindo em um conjunto de medidas e ações para o enfrentamento do tradicionalismo educacional e o estabelecimento de um novo modelo renovador mais consoante com os novos tempos. (HENNING, 2009, p.2).

No início da década de 1930 aconteceram as primeiras ações de escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes, iniciando o movimento da arte como atividade extracurricular, fora dos muros escolares. Entre essas iniciativas, em São Paulo foi criada, a Escola Brasileira de Arte conhecida através de Theodoro Braga, seu mais importante professor, que desenvolvia o método da *Art Nouveau*. A Escola Brasileira de Arte foi uma proposta de Sebastiana Teixeira de Carvalho, professora da rede pública, financiada por Isabel Von Ihering, presidente da sociedade beneficente “A Tarde da Criança”.

A Escola Brasileira de Arte funcionava em uma sala anexa ao grupo Escolar João Kopke; nela, crianças de escolas públicas com idade entre oito a catorze anos, selecionadas por meio de provas de desenho, estudavam gratuitamente música, desenho e pintura. A orientação era direcionada à valorização de ilustrações da flora e fauna brasileiras.

Artistas do Modernismo também contribuíram para o ensino de Arte. Anita Malfatti mantinha cursos para crianças e jovens em seu ateliê e na Escola Mackenzie; Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura de São Paulo no período de 1936 a 1938, criou e manteve o curso para crianças na Biblioteca

Municipal Infantil. Ambos os cursos eram ministrados sob a perspectiva da livre expressão e do espontaneísmo.

O trabalho de Mário de Andrade foi relevante para que se começasse a observar de forma investigativa a produção pictórica da criança à luz da Filosofia da Arte. Estas observações possibilitaram a abertura do curso de Filosofia e História da Arte na Universidade do Distrito Federal tendo como estudos iniciais questões relacionadas ao espontaneísmo, à normatividade do desenho infantil e da arte primitiva.

Na década de 1943, aqui em Salvador/Bahia, também foi iniciado um movimento que buscava educar a criança sob a perspectiva da Arte. Adroaldo Ribeiro Costa que foi professor, teatrólogo, compositor e jornalista, promovia atividades artísticas, literárias e esportivas para os alunos dos colégios nos quais lecionava, dentre eles, a Escola Normal da Bahia, atual Instituto Central de Educação Isaías Alves - ICEIA.

Na Rádio Sociedade da Bahia – ainda conhecida como PRA-4 – Adroaldo assumiu o setor de rádio-teatro e criou o programa infantil “A Hora da Criança” com apresentações ao vivo no auditório da Rádio no Passeio Público-Campo Grande. Araújo (2005) aponta que em 22 de dezembro de 1947, Adroaldo inaugurou o Teatro Infantil Brasileiro com a encenação da opereta Narizinho, no Teatro Guarani, em presença de Monteiro Lobato.

Em 1947, aportou em Salvador um convidado especial da Rádio Sociedade, o escritor Monteiro Lobato, recebido com o costumeiro carinho dos baianos: muitas homenagens e ampla divulgação da imprensa. À noite, acompanhado do Governador Otávio Mangabeira e seu Secretário de Educação Anísio Teixeira, Lobato assistia na tribuna de honra do Cinema Guarani, a encenação da peça "Narizinho" da autoria de Adroaldo Ribeiro Costa, adaptação baseada no personagem do Sítio do Pica Pau Amarelo, obra do escritor. Era uma opereta de quatro atos com 110 crianças e uma orquestra a rigor, primeira experiência do gênero realizada no país, sob os auspícios da Rádio Sociedade onde Ribeiro Costa apresentava "A Hora da Criança" desde 1943, programa radiofônico que permaneceria no ar até inícios da década de 70. (Rádio Sociedade da Bahia, 2014, *on line*).

Em 1953, a Hora da Criança foi transformada em Sociedade Civil e permanece até os dias de hoje desenvolvendo uma ação artístico-educacional tendo

por eixo o teatro infantil, marca registrada do trabalho de Adroaldo Ribeiro Costa desde o início, quando as atividades ainda eram desenvolvidas por um grupo de amigos desejosos de realizar algo diferente em prol da criança baiana. Ao observar o percurso da Hora da Criança é possível perceber que a interdisciplinaridade se faz presente como linha metodológica das ações desenvolvidas desde os grupos infantis até as turmas de jovens. Este caráter interdisciplinar observado na Hora da Criança faz ponte ao pensamento contemporâneo do ensino de Arte, no qual, a atual proposta curricular enseja a interdisciplinaridade, pois esta é:

[...] sintoma de emanções de uma nova tendência em nossa civilização. É o signo das preferências pela decisão informada, apoiada em visões tecnicamente fundadas, no desejo de decidir a partir de cenários construídos sobre conhecimentos precisos. Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. Seria, parodiando Platão em sua definição de arte política na sua teoria idealista do Estado, a arte do tecido que nunca deixa que se estabeleça o divórcio entre os diferentes elementos. A ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real. (FAZENDA, 1994, p.89).

O Estado Novo foi responsável pelo primeiro entrave ao desenvolvimento da Arte/Educação ao impedir a continuidade do pensamento da Escola Nova, perseguindo seus educadores, além de consolidar ações limitantes como o desenho geométrico e a repetição por decalque de imagens previamente selecionadas, padronizando o ensino da Arte no ambiente escolar. Desde então, o ensino da Arte permaneceria por anos sem maiores reflexões. Estas discussões foram retomadas a partir do trabalho das Escolinhas de Arte.

A obrigatoriedade do ensino de Arte é observada nas Leis de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961, em princípio como atividade complementar. Neste formato, a Arte não fazia parte nem da rotina do aluno, nem da carga horária obrigatória de 180 horas previstas para o ano letivo. Esta observação consta no Título VII que versa acerca do ensino de grau médio, artigo 38, inciso IV que instituía um tempo para “atividades complementares de iniciação artística”.

Em 1971, a partir da reforma que deu origem a LDB 5.692, foi instituído oficialmente o ensino de Arte nos currículos do 1º e 2º graus, ainda como “Educação Artística”, junto às disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde, conforme se observa:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (LDB 5.692, Capítulo I, Art 7º, 1971).

A inserção destas disciplinas atendia, sobretudo, às características do período político vivenciado pelo país durante o regime militar, no qual a educação tinha um caráter profissionalizante e visava preparar o cidadão para o trabalho braçal e assim oferecer mão de obra às empresas multinacionais que ingressaram no país durante a ditadura.

Na ausência de disciplinas que estimulassem o pensamento crítico, a exemplo de Filosofia e Sociologia, que foram eliminadas do currículo durante o período da ditadura militar, o ensino de Arte se mostrava como possibilidade de humanização e potencialidade criativa dos alunos, porém o aparato legal esbarrava em uma limitação técnica. Não havia professores licenciados para o ensino de Arte, tampouco havia cursos de graduação para a formação destes profissionais. Barbosa (1992) atenta para a importância do aprendizado de Arte na formação integral da ser humano e questiona:

Porque arte-educação? Porque sem ela a maior parte das crianças não vai ter acesso à arte e ao desenvolvimento de habilidades que ela possibilita. Podemos alijar nossas crianças de seu legado cultural ou podemos torná-las participantes do nosso processo artístico cultural. Que crianças e que cultura queremos? (BARBOSA, 1992; p. 128).

Salvo as exceções de cursos universitários voltados para a formação de professores de desenho geométrico; fora do ambiente acadêmico um movimento conhecido como “Escolinhas de Arte” teve fundamental importância na difusão do ensino de Arte no Brasil desde a década de 1940. As atividades desenvolvidas incentivavam a autoexpressão da criança e do adolescente.

O movimento das Escolinhas de Arte surgiu após a queda do Estado Novo que, como aponta Ana Mae Barbosa (1983), foi o principal responsável pelo entrave ao ensino de Arte através de ações de engessamento da expressão e valorização da criatividade. O aprendizado do desenho geométrico no ensino primário e secundário

foi uma das metodologias adotadas para cercear o movimento criativo e a possibilidade de pensar do aluno.

Segundo Augusto Rodrigues (1980), a criação das Escolinhas de Arte não foi planejada em um contexto específico. Ela foi fruto da experiência e inquietação de profissionais que acreditavam na importância que a Arte desempenhava no ensino. Ainda Rodrigues afirma que:

A escola surgiu depois, do interesse enorme das crianças, que afluíram cada vez mais numerosas e bem vindas sempre. Foi com esse material humano — Augusto, Margaret e Lúcia como professores e um pequeno grupo de crianças — que nasceu a Escolinha de Arte do Brasil. Ainda não tinha nome. Era pouco mais que uma ideia. Mas o fato concreto de se reunir aquela gente, três, quatro vezes por semana, prova que já era muito mais que uma simples ideia. Era uma semente. Pequena, mas contendo em si toda a potencialidade do futuro (RODRIGUES, 1980, p.33).

Ainda de acordo com Rodrigues (idem), a ideia das escolinhas surgiu após os encontros realizados na Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro, nas quais artistas e educadores observavam a produção artística das crianças, sem interferir diretamente no processo, pois eles acreditavam que aquela era uma expressão genuína que refletia a realidade social dos pequenos artistas.

As Escolinhas de Arte foram responsáveis pela formação dos primeiros profissionais voltados para o ensino de Arte. Noêmia Varela, arte-educadora, coordenou o Curso Intensivo de Arte na Educação durante de duas décadas, de 1961 a 1981. Este curso abrangia um público diversificado, entre os quais se encontravam professores, artistas e psicólogos. Todavia, os professores formados nas Escolinhas de Arte não podiam atuar nas escolas de ensino formal, pois não atendiam às mudanças propostas na LDB 5.692 de 1971, uma vez que esta requirava para o ensino de 1º e 2º graus, professores graduados conforme se observa no texto da lei:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (LDB 5.692, Art 30º, 1971).

Esta exigência apontava a urgência da criação de cursos de licenciatura que habilitassem o professor para o ensino de Arte nas escolas; para atender a esta demanda, em 1973, foi criado o curso de Arte-Educação com um currículo mínimo que visava habilitar os educadores para o ensino de Arte.

A organização do currículo de licenciatura em Arte-Educação, com duração de dois anos, pretendia formar o profissional para atuar em escolas de 5ª a 8ª séries, abrangendo também o 2º grau; objetivava preparar o educador para atuar de maneira polivalente. Este profissional seria o responsável pelo ensino do desenho geométrico e também das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Desde o início, este modelo de profissional se mostrou improdutivo, pois preparar um profissional em áreas tão específicas e com conteúdos muito distintos levaria a um ensino precário, superficial.

Até a década de 1980, o discurso presente entre Arte-Educadores tratava principalmente da necessidade do estímulo à criatividade dos alunos. Todavia, entre os currículos dos cursos de Arte-Educação existentes neste período, apenas o curso da Universidade de São Paulo possuía a disciplina “Teoria da Criatividade”. Para Ana Mae Barbosa (1983), a relação entre o discurso observado entre Arte-Educadores e o incentivo a uma atitude libertária e criativa é explicada em decorrência do momento político vivenciado pela sociedade, pois:

A mais corrente identificação da criatividade com autoliberação pode ser explicada como uma resposta que os professores de Arte foram levados a dar para a situação social e política do País. Em 1983, nós estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores, a ansiedade da autoliberação domine as Artes, a Arte-Educação e os conceitos ligados a eles. (BARBOSA, 1983, p. 171).

Outra deficiência presente no ensino de Arte no Brasil, na década de 1980, ocorria nos aspectos metodológicos, uma vez que os recursos disponíveis para o ensino de Educação Artística se resumiam aos livros de desenho geométrico que não estimulavam a produção artística do aluno. Esta situação entrava em conflito com o discurso dos educadores; visto que, no ambiente escolar não havia espaço para a apreciação de obras de Arte ou estudo da História da Arte. Além disso, o acesso a obras de Arte era raro tanto na rede pública quanto na particular, fato que

demonstra a fragilidade do sistema de ensino de Arte como conhecimento construído pela humanidade e que desta forma deve permanecer.

Apesar do ensino de Educação Artística estar instituído na Lei 5.692/71, esta não se constituía como disciplina obrigatória e tampouco era atribuída nota, uma vez que era concebida como atividade. Estas dissonâncias promoveram a disseminação de pensamentos alienantes que perpetuam uma percepção preconceituosa sobre a valoração da disciplina Arte em relação às demais disciplinas consideradas “nobres” do currículo escolar.

Em colaboração à escritura da LDB 5.692 de 1971, a Constituição de 1988, no artigo 206, parágrafo II faz referência à necessidade de atuar no ensino de Arte tomando por base o aprendizado, ensino, pesquisa e disseminação do pensamento, arte e conhecimento. Um grupo de Arte-Educadores, politicamente engajados, se fizeram presentes nesta conquista, pois pressionaram o governo em se comprometer com os rumos da educação, sobretudo com a criação de uma política educacional que colocasse o ensino de Arte no núcleo curricular comum, como disciplina obrigatória, retirando-a do espaço marginalizado das atividades extracurriculares no ambiente escolar, atividades estas que ficavam a mercê do interesse dos gestores escolares e da aprovação dos projetos pelos órgãos responsáveis pela educação.

A criação de associações como a AESP¹, seguida pela ANARTE², AGA³, APAEP⁴ entre outras, totalizando quatorze associações estaduais até 1988 levou à necessidade da criação da Federação Nacional de Arte-Educadores. Estas associações foram responsáveis por mobilizar a esfera legislativa em busca do espaço e da melhoria do ensino de Arte no Brasil.

Todavia, apesar destas iniciativas de cunho político e também das iniciativas no âmbito acadêmico que levaram à criação de cursos de especialização para Arte-Educadores, a realidade do ensino primário se mostrava preocupante, uma vez que grande número de professoras do ensino primário eram semiletradas e, pouco ou nada conheciam sobre o ensino de Arte, resumindo suas ações ao desenvolvimento

¹ Associação de Arte-Educadores de São Paulo;

² Associação de Arte-Educadores do Nordeste;

³ Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul;

⁴ Associação de Arte-Educadores do Paraná.

de atividades de colagem, desenhos para colorir e a produção de trabalhos em ocasiões comemorativas, fato este que limitava o aprendizado dos alunos e não promovia o desenvolvimento da estética da sensibilidade, ou seja, uma educação plena, integral, de desenvolvimento do sujeito, na qual todos os sentidos humanos se fizessem presentes. Para Read (2001, p. 08), a educação estética corresponde “a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados”.

Transformações significativas no ensino de Arte tomaram vulto no trânsito entre as esferas acadêmicas e políticas, em uma sequência espiralada. Estas se iniciaram com a criação dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística; da criação do Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação – PRODIARTE, iniciativa do MEC e, também, Encontros de Arte-Educadores. Ana Mae Barbosa (2011) cita o 1º Encontro Latino Americano de Arte-Educação ocorrido em 1977, no Rio de Janeiro, com a participação de mais ou menos quatro mil professores.

Com base no projeto de Pernambuco, Ana Mae Barbosa (2003) aponta como objetivo geral do PRODIARTE, a necessidade de expandir e melhorar a Educação Artística na escola de 1º grau; traz como principais objetivos específicos o enriquecimento da experiência criadora de professores e alunos; a promoção do encontro entre o artesão e o aluno e a valorização do artesão e da produção artística junto à comunidade.

Todavia estas e outras iniciativas foram interrompidas pelo Regime Militar; somente a partir da década de 1980, com um novo encontro de Arte-Educadores na Universidade de São Paulo, foram impulsionadas com a promoção da Semana de Arte e Ensino que tratou das questões políticas da Arte-Educação e culminou, em 1983, na criação de cursos de Pós-Graduação em Artes com a linha de pesquisa em Arte-Educação, bem como a realização de congressos e festivais; eventos que tem sido essenciais na consolidação do Movimento dos Arte-Educadores no Brasil.

O Movimento de Arte-Educadores estruturado na década de 1980 foi responsável por conduzir os questionamentos que levaram a implantação do ensino de Arte como disciplina curricular obrigatória a partir de 1996. É neste momento que as Secretarias de Educação dos estados brasileiros começam a se preocupar com a

necessidade de um ensino de Arte com ênfase no uso das linguagens artísticas existentes.

A continuidade desse processo se deu no ano de 1997 com o início das discussões para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998. Os PCNs foram escritos por estudiosos de todas as áreas de conhecimento presentes no ensino básico, dividido em Ensino Fundamental e Médio. Este documento visava direcionar os conteúdos que devem estar presentes em cada ano de ensino por disciplina em nível nacional, respeitando-se às especificidades regionais. O volume seis, referente à Arte, inclui as áreas de Artes Visuais, Música, e traz a Dança e o Teatro, com suas especificidades, em separado, não mais como Artes Cênicas e traz orientações didático-metodológicas para o ensino da disciplina Arte.

O contexto em que os PCNs foram elaborados, bem como as pessoas que pensaram sua concepção foram problematizados por Ana Mae Barbosa, em função da sobreposição que este teve sob a Proposta Triangular⁵, sistematizada em 1983 e discutida por educadores ao longo de uma década.

Em sua composição, os PCNs (1998) adaptam a linguagem utilizada pela proposta triangular, substituindo seus verbos de ação a partir dos segmentos de ensino, de modo que em lugar de conhecer, fazer e apreciar o ensino fundamental I deveria produzir, apreciar e refletir, bem como no ensino fundamental II as ações seriam produzir, apreciar e contextualizar. Sobre o contexto de inserção e adequação dos PCNs, Barbosa (2003) aponta que:

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi à agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. (BARBOSA, 2003, p.6).

⁵ A Proposta Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa em 1983 e preconizava o ensino das Artes a partir dos seguintes princípios: conhecer o contexto histórico, o fazer artístico e a apreciação artística.

Apesar da proposição inicial em auxiliar e oferecer noções para o ensino, fatores como a falta de informação e atualização de professores, interferiram na articulação e dinamização das práticas docentes, tornando os PCNs, um instrumento escolar pouco conhecido e utilizado conforme foi percebido ao longo da pesquisa realizada sobre a realidade da Dança nas escolas municipais em Salvador/BA e que será apresentado nos dados de campo dessa pesquisa. Barbosa explicita as ações desencadeadas para superação desses entraves quando esclarece que:

Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. (BARBOSA, 2003; p.51).

Apesar das críticas produzidas a este documento, é preciso validar a iniciativa do Ministério da Educação em propor bases para fundamentar as ações pedagógicas em nível nacional, porém é preciso ter em vista a necessidade constante de atualizações visto que o conhecimento é crescente e continuamente transformado.

Diante do caminho percorrido pelo ensino da Arte até sua inserção no ambiente escolar é possível estabelecer uma relação de como a Dança foi pensada e inserida neste meio.

1.3. INSERÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao analisar os registros históricos sobre o sistema de ensino brasileiro é possível observar as trajetórias e desvios que a Arte em suas diferentes formas e os artistas-educadores tiveram que trilhar para conquistar o espaço de atuação no ambiente escolar. Observando que a Dança é uma destas formas de Arte, percebe-se que as diferenças são relativas em relação ao caminho que tem sido percorrido para chegar às escolas brasileiras como Arte; o tempo é o diferencial, visto que algumas delas conseguiram se firmar mais rapidamente.

Durante muito tempo, a concepção do ensino de Arte esteve focada com ênfase no aprendizado pictórico voltado para a formação do ofício ou liberação das emoções e que as demais formas artísticas ocupavam o lugar da fruição estética de maneira não evidenciada. Uma das possibilidades da demora em reconhecer a

Dança como forma de Arte presente na escola se deve à concepção inicial de ensino no Brasil baseada na educação jesuítica, de base religiosa, que apontava o corpo como pecaminoso e, desta forma, deveria ser invisibilizado na escola.

Esta concepção de corpo tem sido questionada a partir da mudança de paradigmas religiosos, sociais e também dos estudos das Neurociências. No presente momento, o corpo é o espaço no qual as informações e o conhecimento se desenvolvem e corporificam. Jussara Setenta (2007) explica que:

O corpo é, portanto movimento em permanente comunicação. Relação dinâmica no espaço tempo, declarando-se como processo e produto histórico, resultante de conquistas evolutivas e conexões efetuadas através da memória e novas trocas comunicacionais, geradoras de novas linguagens que intervêm e transformam sua trajetória. (SETENTA, 2008; p. 38).

Além disso, partindo dos registros, é preciso reiterar que a distância que separa a chegada da Dança às escolas das demais formas de Arte se deve a uma série de incoerências pertinentes ao pensamento pedagógico desenvolvido no Brasil, pautado no dualismo que valorizou o saber concreto em detrimento do saber cinestésico.

Ainda com base nos relatos históricos sobre a educação no Brasil percebe-se que o ensino de Arte evidenciava uma hierarquização entre as formas de Arte aprendidas no espaço escolar. Neste contexto, a tradição pictórica vinda da Europa serviu como pano de fundo para o propósito financeiro e político em formar força braçal de trabalho nas indústrias em ascensão.

Os movimentos históricos como a Escola Nova e as Escolinhas de Arte impulsionaram a expansão do ensino-aprendizagem das distintas formas de Arte, mas a Dança ainda era pouco presente nestes movimentos. Provavelmente, por conta do entendimento de que a Dança, uma linguagem artística ligada à expressão corporal não envolvia ações cognitivas, entendimento já refutado pelos estudos das Neurociências, reforçava o preconceito de que esta era uma atividade inferior em relação ao desenho ou as demais disciplinas escolares. Este preconceito ecoou pelos séculos e ainda permanece como tema de debate nos círculos acadêmicos e nas escolas.

Isto não quer dizer que não se aprendia a dançar ou que não havia espaço para tal aprendizado nas escolas. Este foi um questionamento que percorreu a construção dessa escrita. Vale mencionar o fato de que paralelo ao trajeto histórico

visitado e os contextos políticos apresentados, na década de 1950 foi criado o primeiro curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Bahia. Isto significa dizer que uma parcela destes movimentos pela inserção da Arte na escola de ensino básico, a criação e alterações das LDBs e outras conquistas e retrocessos foram assistidos pelos licenciados em Dança.

Neste contexto, os locais nos quais estes profissionais foram inseridos é uma pergunta válida, mas ao que se apresenta é que estes profissionais foram absorvidos por Escolas de Dança, clubes, espaços secundários e em alguns casos por escolas privadas de ensino formal que requisitavam profissionais em ocasiões específicas, a exemplo de comemorações em datas festivas.

Em 1992, o Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo inseriu a Dança no ambiente escolar como linguagem artística diferenciada, esta iniciativa foi seguida pelo Projeto Dançando na Escola transformado em curso de formação pela Prof^a Dr^a Isabel Marques.

Desde as primeiras discussões a cerca da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas à inclusão na LDB e suas modificações, a Dança é incluída como linguagem artística no volume 06 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. A Dança está presente nos PCNs de Arte e também de Educação Física, apontando que, na escola, a Dança pode ser lecionada em ambas as disciplinas, em perspectivas diferenciadas.

2. ESPAÇO LEGAL DO ENSINO: REFERENCIANDO O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

O ensino, como a justiça, como a administração, prospera e vive muito mais realmente da verdade e moralidade, com que se pratica, do que das grandes inovações e belas reformas que se lhe consagram. (BARBOSA, 1910)

As iniciativas no âmbito acadêmico e os esforços promovidos por seus docentes e pesquisadores têm como principal proposição elevar a Dança a um patamar de campo do saber científico e tem resultado no alcance de diferentes espaços de atuação junto às demais áreas do conhecimento.

Esta postura tem ampliado os horizontes de seus profissionais e assegurado sua atuação, seja em iniciativas públicas de incentivo fiscal a ações artísticas ou abertura de espaços para o ensino da Dança no sistema regular de ensino e também fora dele em organizações não governamentais.

Em cada uma dessas iniciativas, existe um fator determinante na conquista deles que é a busca e o domínio das informações pertinentes à área. As leis, os documentos reguladores, colaboram na jornada e argumentação daqueles que militam em favor da Dança e por essa razão é necessário conhecê-las e compreender em que esfera elas colaboram de fato para um avanço real na inserção da Dança nos espaços educativos.

2.1. LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são um conjunto de normas que regem o sistema de educação em todo território nacional e tomam por base os princípios da Constituição Federal sobre o acesso aos bens de recursos básicos para todos os cidadãos brasileiros.

Embora a LDB tenha sido inicialmente citada na Constituição de 1934, sua primeira versão sancionada em 1961, não contemplava o ensino da Dança na disciplina Arte nas escolas públicas, uma vez que a disciplina era considerada uma atividade facultativa.

Ainda nos dias de hoje, em pleno século XXI, a Dança continua a não ser contemplada de uma forma direta na LDB, pois como é possível perceber na leitura

do texto da lei, ela ainda é tratada como parte integrante da disciplina Arte conquistada nas reformas de 1971 e 1996 conforme será apresentado adiante.

Desde sua primeira menção em 1934, bem como sua proposição em 1948, a LDB foi discutida por treze anos até se chegar a sua primeira versão sancionada no governo de João Goulart em 1961. Este espaço de tempo entre a proposta e sua sanção é explicado pela disputa entre partidos e suas correntes de pensamento divergentes sobre o ensino no Brasil.

Enquanto o grupo de esquerda era conhecido por estadistas, estes defendiam que o sistema de ensino estivesse sob a chancela do estado, justificando que a educação tem por objetivo majoritário a formação do indivíduo, cabendo apenas ao Estado regulamentar e fiscalizar seu funcionamento.

Por outro lado, o grupo político denominado liberalistas ia de encontro a estas ideias ao defender que os direitos naturais de cada indivíduo deviam ser preservados de modo que este tivesse a possibilidade decidir qual viés educacional lhe atenderia melhor, seja ele público ou privado.

Na argumentação dos liberalistas caberia ao Estado prover o ensino e seus recursos à população que não tivesse condições de custeá-lo e fiscalizar o ensino privado. As disputas entre liberalistas e estadistas perduraram por mais de uma década e culminaram na prevalência das ideias dos liberalistas no texto final em 1961.

Se foram necessários treze anos para sancionar a primeira LDB, o cenário político nacional a reconfigurou em dez anos, de modo a acompanhar as transformações sociais e econômicas, a LDB 4.024/61 passou por algumas alterações em 1971, período de plena ditadura militar no Brasil.

Dentre as alterações propostas constavam a organização curricular nacional composta por disciplinas obrigatórias selecionadas pelo Conselho Federal de Educação, órgão criado em 1970. Também foi inserido na LDB 5.692/71, um contexto formativo do aluno para o ensino técnico durante o 1º e 2º grau de curso preparatório para a inserção dos jovens nas indústrias.

Outras observações sobre a LDB 5.692/71 foi à inserção de disciplinas obrigatórias no currículo escolar voltadas para a formação física e moral do cidadão como Programas de Saúde, Educação Moral e Cívica, Educação Física e por fim Educação Artística. Esta última pode ser pontuada como possibilidade para a

inserção da Dança na escola ainda que de maneira não evidenciada ou direta. Sobre a ausência da Dança nas escolas, Carla Morandi (2006) esclarece:

Na história do ensino da arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas. (MORANDI, 2006, p. 78).

É possível observar que a LDB 5.692/71 se preocupa com a mudança no parâmetro do caráter normativo da lei, inserindo ações como a ampliação do número mínimo de dias do calendário escolar e da carga horária de cada segmento do ensino básico, assegurando a permanência do aluno na escola e um tempo maior de aprendizado.

Apesar da modificação em diversos aspectos, o ensino da Dança permanecia distanciado desse contexto. Esta LDB foi marcada pelo ensino da chamada Educação Artística e de uma prática difusa apoiada no ensino pictórico, uma vez que os profissionais não possuíam uma formação adequada e precisavam atuar de maneira polivalente, sem proporcionar ao aluno um aprendizado adequado de cada forma de arte, visto que seu conhecimento era parcial e raso em cada uma delas, não havia a possibilidade de um aprofundamento do conteúdo pela sua multiplicidade de conteúdos e ao mesmo tempo das especificidades de cada área envolvidas na então chamada Educação Artística.

Mudanças significativas ocorreram com o fim do regime militar e a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, período em que ocorreu os primeiros debates para a reformulação da LDB. Um processo de mobilização política de Arte-Educadores foi responsável pela consolidação em 1996 de ganhos reais para o ensino da Arte em suas diferentes formas na educação brasileira.

No texto da LDB 9.496 de 1996, esta obrigatoriedade é expressa no artigo 26, inciso 2, ao esclarecer que “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Desta forma, o espaço de ensino de Arte foi assegurado no ambiente escolar.

A partir da obrigatoriedade do ensino de Arte, as esferas estadual e municipal tiveram que adequar a sua ação a esta nova realidade. Assim, nesta linha de

pensamento, a Secretaria Municipal de Salvador reuniu educadores para adequar suas propostas às novas orientações nacionais, conforme será observado a seguir.

2.2. LEIS ORGÂNICAS MUNICIPAIS

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional planejadas e aplicadas em esfera federal incidem de maneira vertical sobre as esferas estadual e municipal; nestas instâncias também existem os mecanismos legais que são a Constituição Estadual e as Leis Orgânicas Municipais.

O fluxo organizador das leis brasileiras dá-se da seguinte maneira: no âmbito federal as leis são criadas, votadas e sancionadas a partir da Câmara e Senado Federal, exercendo domínio em todo território nacional.

Na esfera estadual, deputados da Assembleia Legislativa Estadual são responsáveis por regulamentar suas leis e estas variam conforme cada estado da federação ficando restritas a cada estado, estando em consonância com as leis federais.

Por fim, as Leis Orgânicas Municipais são propostas e sancionadas pela Câmara Legislativa através de seus vereadores; funcionam em dinâmica similar às leis estaduais, variando conforme a localidade e estando submissas ao poder legislativo municipal.

Quanto à organização destas leis nas esferas estadual e municipal, o capítulo que faz referência ao ensino são adequados conforme a realidade local e os planos são estruturados em conformidade com as diretrizes curriculares estabelecidas pelos órgãos federais – Ministério da Educação e internacionais – UNESCO, a partir dos índices propostos em um espaço de tempo para o alcance de metas numéricas para o avanço da sociedade brasileira.

No estado da Bahia, a Constituição Estadual passou por cinco reformas, sendo a mais recente a do ano de 1989. O capítulo XII versa sobre a Educação e seus princípios a partir de 20 artigos que discorrem a respeito de sua correlação às leis federais e municipais.

Nesta Constituição não é localizada nenhum artigo específico pertinente ao ensino de Arte como disciplina, pois esta Constituição foi escrita após a Constituição Federal de 1988, sendo revisada um ano após sua promulgação, todavia é anterior à

atualização da LDB promulgada em 1996 e com isso transita em um espaço entre a nova Constituição de 1988 e a antiga LDB de 1971, não tendo sido atualizada com as modificações referentes ao ensino de Arte a partir da LDB 9.394/96, nem as proposições dos PCNs/1998.

Diante desse contexto histórico político, a única menção encontrada consta no artigo 254 e diz que “Serão buscados conteúdos mínimos para o ensino, de modo a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”. Este texto permanece o mesmo até o presente momento. Este fato demonstra, no mínimo, um descuido por parte do estado, não havendo um interesse em aprofundar ou atualizar suas informações em relação ao ensino de Arte.

Esta falta de interesse por parte do poder público estadual da Bahia em incentivar o ensino das diferentes formas artísticas, limitando-se a seguir o que prevê a lei é relatado a partir do trabalho de professores-pesquisadores da rede estadual, a exemplo de Clotildes Cazé⁶ e Marília Nascimento⁷ ao retratar a realidade do ensino da Dança nas escolas estaduais de Salvador.

Por conta da política estadual, o ensino da Dança nas escolas estaduais encontra-se fragmentado, mal instrumentado e em estado de invisibilidade. Os concursos realizados para composição do quadro de professores ocorrem de maneira generalista, por meio da oferta de um número ínfimo de vagas para a disciplina Arte, disputada por professores com formação específica nas quatro áreas artísticas propostas pelos PCNs de Arte (1998).

Uma vez concursados, estes professores acabam por seguir a orientação da escola de lotação, muitas vezes lecionando disciplinas correlatas a sua área de concentração (Linguagens, códigos e suas tecnologias) ou atuando numa esfera apenas teórica por falta de recursos básicos, em outros momentos ministrando aulas de desenho ou oficinas no turno oposto que dependem da aprovação de projetos pela SEC/BA. Esta ausência da Dança nas escolas estaduais é denunciada por Cazé (2008) quando relata que:

Após mapeamento das escolas da rede pública estadual de ensino da DIREC 1A e DIREC 1B, fui informada que a Dança não está

⁶ Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da Dança na rede pública Estadual de Salvador/BA, dissertação de Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé – PPGDança/2008.

⁷ A (in)visibilidade da Dança nas escolas de ensino médio da Rede Pública Estadual de Salvador, dissertação de Marília Nascimento Curvelo – PPGDança/2012.

presente em nenhuma escola inserida nas aulas de Arte do currículo do núcleo comum, seja ela de ensino fundamental ou médio. Desta forma, observamos que a Dança não está presente na disciplina Arte no núcleo comum do currículo básico em nenhuma das escolas destas DIRECs da rede pública estadual, não atendendo ao sugerido pelo PCN de Arte. (CAZÉ, 2008; p.76).

Quanto as Leis Orgânicas do município de Salvador, estas foram criadas em 1990, e a última revisão realizada em 2006, o que lhe confere um caráter atual se comparada à Constituição Estadual da Bahia, pois sua criação é posterior e correlata aos processos históricos relatados acerca das transformações educacionais vivenciadas no cenário nacional desde a nova Constituição em 1988.

A proximidade temporal entre a criação da Lei Orgânica do Município e a LDB de 1996 se traduz no fato de Salvador ser uma cidade pioneira no que diz respeito à inserção das diferentes formas artísticas em suas escolas por via de concursos públicos específicos para cada uma dessas áreas de conhecimento, como também sua inserção na esfera legal.

Esta se deu no ano de 2002, quando foi inserido no Título V, Capítulo II que diz respeito à educação, no artigo 183, inciso 4, é observada a obrigatoriedade do ensino das áreas de conhecimento artístico sob a seguinte proposição:

O Município incluirá no currículo escolar da rede oficial de ensino, as disciplinas Iniciação Musical, Artes Cênicas e Educação Artística, objetivando desenvolver a sensibilidade, a capacidade criadora do educando e a habilidade para o trabalho em grupo. (SALVADOR, 2006; p. 59).

Antes e a partir desse inciso, observo como pertinente conhecer o contexto em que o ensino da Dança e demais formas de Arte foram implantados na rede municipal de ensino de modo a contextualizá-la nas discussões dessa pesquisa.

2.2.1 Inserção da Dança na Rede Municipal

No que se refere à rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador⁸/Bahia propõe a inserção da Dança nos anos iniciais nas escolas de ensino fundamental. De acordo com a Prof^a Dr^a Lúcia

⁸ SMED.

Fernandes Lobato⁹, na época membro do Conselho Municipal de Educação e Cultura, foi na gestão da Profª Dirlene Mendonça na SMEC¹⁰/PMS que se iniciou maior atenção para a articulação da Dança no ensino de Arte nas escolas da rede municipal de Salvador.

Nesta ocasião, projetos especiais foram inseridos com apoio de instituições e organizações comunitárias buscando a inclusão das escolas municipais através de ações e práticas de comunidades como o Malê Debalê, Araketu, Ilê Ayê, Banda Didá e Escola Mirim do Olodum.

A SMEC/PMS propôs quatro linhas de ação para o período de 2001 a 2004, com o intento de otimizar oportunidades educacionais na formação do alunado, estreitando a relação de aprendizagem diária entre escola-comunidade, professor-aluno, na gestão de ensino e qualidade educativa em uma prática interdisciplinar. Estas linhas de ações estavam pautadas na modernização da gestão educacional; na recuperação e expansão da rede municipal de ensino; na valorização dos profissionais de Educação e, finalmente, na elevação dos padrões de qualidade do ensino municipal (SMED, 1999, p.11/12).

Em sua atuação na gestão de Antonio Imbassahy como prefeito da Cidade do Salvador, Dirlene Mendonça – Secretária Municipal de Educação e Cultura - desenvolveu o Projeto Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador (1999), no qual buscava alinhar o ensino público municipal com a ideia de baianidade. Já neste projeto está presente a organização da disciplina Arte, respeitando às especificidades de cada área de conhecimento, sendo a Profª Drª Lúcia Helena Alfredi Matos¹¹ professora da Escola de Dança da UFBA, a responsável pela seção introdutória de Arte, Dança, Cultura e revisão conceitual.

Neste íterim, Dirlene Mendonça obteve o apoio de Ana Maria Tedesco Vasconcelos, responsável pela Assessoria de Projetos Especiais, e, no ano de 2002,

⁹ Lúcia Fernandes Lobato é professora Associada da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, desconstrução, educação e etnocologia.

¹⁰ Antiga SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura passou a ser SMED – Secretaria Municipal de Educação a partir de 2010.

¹¹ Lúcia Matos é professora Adjunto III da Escola de Dança da UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança - UFBA (2011-2013 / reeleita para o biênio 2013-2015). É co-líder e pesquisadora do grupo PROCEDA - Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (UFBA), atuando na linha de pesquisa Políticas e Processos Educacionais.

após estudos, elas iniciaram o Fórum de Parceiros da Educação Pública de Salvador no qual foram propostas ações recreativas, culturais, artísticas e desportivas refletindo sobre a afrodescendência e educação sob a perspectiva da Arte, Educação e Pluralidade Cultural. De acordo com o documento das orientações básicas da Gestão Escolar do Município, esta proposta iniciada em 2002, tinha por objetivo:

[...] desenvolver uma prática pedagógica prazerosa nas escolas do Município de Salvador, pautada nas experiências dos indivíduos e centrada no fazer criativo, que utilize as diferentes linguagens artísticas para facilitar expressões pessoais e coletivas, nos diversos contextos étnico, histórico e cultural. (SMEC, 2003, p. 08).

A Prof^a Dr^a Lúcia Fernandes Lobato, professora da Escola de Dança da UFBA, também participou da construção das ações do Fórum de Parceiros da Educação Pública de Salvador que possibilitaram a implantação da Dança na rede municipal. As ações realizadas contemplavam também as escolas municipais das comunidades vizinhas das escolas envolvidas no projeto. A Prof^a Dr^a Lúcia Lobato era, então, diretora do Bloco Afro Malê Debalê, que desenvolveu cinco projetos visando inserir as escolas de Itapuã na historicidade cultural do bairro, visando realizar uma pedagogia da oralidade em contrapeso ao ensino tradicional embasado na escrita e na erudição.

A vivência oportunizada no Malê Debalê foi, de acordo com a Prof^a Dr^a Lúcia Lobato, uma experiência que transcendeu o caráter local, com várias ações bem sucedidas e diversificadas, pois a proposta vinha da entidade parceira e não da Secretaria de Educação. A prof^a Lúcia Lobato ainda afirma que a Dança se fez presente em todas estas ações, já que esta é uma forma de comunicação orgânica muito própria das comunidades afrodescendentes, até mesmo devido ao modelo de cultura matricial.

O projeto “A Escola entra em Cena”, (Salvador, 2003) também cooperou na promoção de debates acerca de paradigmas, possibilitando repensar conceitos de Arte nas escolas da rede municipal de ensino trazendo novas perspectivas à sala de aula. De acordo com o documento “Educação. Dever de Todos. Gestão Escolar. Orientações Básicas”, o projeto tinha por meta:

[...] ampliar o universo cultural dos alunos, a partir da produção, da apreciação e contextualização da arte, expressa pela Dança, Teatro, Cinema, Artes Visuais e Música, promovendo a dinamização

curricular das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. (SALVADOR, 2003, p.15).

Em 2003, em continuidade às ações, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, promoveu concurso público para o ensino de Arte no Ensino Fundamental com 30 vagas específicas na área de Dança no currículo comum. De acordo com a professora Ms. Meg Trotte, a prova constava de 15 questões de língua portuguesa; 10 questões de conhecimentos gerais/atualidades e 25 questões de conhecimentos pedagógicos, mas nenhuma questão específica da área de Arte, ou especificamente Dança.

A Prof^a Ms. Meg Trotte conta que 65 profissionais foram aprovados, porém, somente no ano de 2005, os aprovados começaram a ser convocados e que nas 16 vagas do cadastro reserva, 13 concorrentes foram desclassificados; sendo três provas sem efeito e com recurso indeferido. Meg foi aprovada no concurso e acredita que 2003 foi um ano diferenciado no ensino da rede municipal com a quebra de paradigmas na compreensão da Arte e suas áreas de conhecimento, inaugurando um período de esperança para os profissionais com Licenciatura em Dança na cidade de Salvador/BA.

Meg entende que as mudanças propostas pela SMEC/PMS foram válidas, pois redimensionou o entendimento de Arte e das especificidades de seus componentes, visto que todas elas são áreas de conhecimento distintas com graduação para cada uma delas. Percebe também que os profissionais que estavam à frente do projeto almejavam formas de tecer um trabalho qualitativo estruturado na Lei 9.394/96 e no PCN de Arte; caracterizando as diferentes formas artísticas, deliberando também as áreas de graduação do concurso; todavia, para Meg, ainda há muito a ser feito, pois há um descompasso entre a proposta da Prefeitura Municipal de Salvador e as condições reais de trabalho encontradas pelos docentes quase onze anos depois do concurso. Ainda assim, ela afirma que:

Esta era a oportunidade que os profissionais da área de Dança precisavam para garantir a importância da Dança como disciplina artística e educacional deixando de ser uma mera atividade extracurricular ou uma atividade que poderia ser assumida por um profissional de outra área do conhecimento, [...]. (MEG TROTTE *apud* CAZÉ, 2008, p. 91).

Em abril de 2007, a professora Meg tomou posse na Escola Municipal Nova do Bairro da Paz, situada no Bairro da Paz, Paralela; uma escola de grande porte do ensino fundamental, considerada escola modelo pela estrutura e pela gestão empreendedora, que reconhece a importância da Arte na educação, o que foi fator determinante para sua escolha como ela afirma.

Atualmente, a professora Meg também leciona na Escola Municipal Deputado Gersino Coelho, situada no bairro do Cabula, na qual ela se encontra lotada atualmente. Nesta unidade de ensino, a professora não conta com recursos didáticos e, quando necessário, os mesmos são adquiridos pela professora. Quanto às questões estruturais, aponta que são problemáticas, pois a sala destinada às atividades de Dança se encontra com problemas no forro e sempre que chove a sala fica alagada.

É perceptível que apesar dos problemas existentes na execução da proposta da SMED em relação à Dança na escola; os projetos e a distribuição das vagas para o concurso na área de Arte representam um avanço na consolidação da Arte em suas diferentes formas, possibilitando que a Dança seja reconhecida como área de conhecimento. Este avanço ocorre na medida em que a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais, individualmente, passam a fazer parte da organização curricular nos diferentes níveis de aprendizagem desde a Educação Infantil até o nível II do Ensino Fundamental, nível recém-incorporado ao ensino público municipal pela municipalização de escolas estaduais que atendiam a este nível de ensino.

Desta maneira, esta lógica organizativa que cerca a disciplina Arte na rede municipal de ensino está composta em um modelo que tem sido validado pelos alunos, professores e gestores. Esta forma curricular merece ser estudada e inserida também na rede estadual em Salvador/BA, ressaltando a proposta do governo federal de haver uma interação de ações acertadas entre instâncias organizativas do poder público, a fim de que os alunos que saíam da rede municipal não sofram uma solução de continuidade ao ingressar no ensino médio.

2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, articulados em 1997 e publicados em 1998, têm o objetivo de promover a compreensão do significado e do

sentido da Arte na educação, analisando seus conteúdos, objetivos e especificidades como processo e produto da manifestação humana passível de ser trabalhado no ensino básico em busca de uma aprendizagem significativa. Sobre esta compreensão Vieira (2006) afirma que:

A Arte, como disciplina escolar, possibilita o estudo de saberes em arte presentes na cultura e articulados pela linguagem verbal e não verbal, tendo como objeto específico o conhecimento estético. Como parte de um sistema social, carrega consigo não só reflexos ideológicos, mas uma carga ideológica, muitas vezes a ela atribuída. (VIEIRA, 2006; p.02).

A estrutura do PCN é subdividida em duas partes, sendo a primeira responsável pelo relato histórico do ensino da Arte e da produção artística na educação, no intento de possibilitar ao professor um acesso a conceitos historicamente consolidados; já a segunda parte traz propostas de desenvolvimento de metodologias do ensino da Arte nas áreas de conhecimento das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

O objetivo da conceituação de Arte nesse conjunto se dá na necessidade de desmistificar a representação da mesma enquanto mera apresentação de elementos visuais, musicais ou cênicos; mas sim, contextualizar a Arte a partir do estímulo à interpretação, à criatividade e à produção de conhecimento; valorizando a diversidade artística em detrimento da visão elitizada da arte/cultura erudita, incentivando uma postura investigativa de docentes e discentes.

Os principais conteúdos de ensino apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte consideram a Arte como expressão e comunicação, pontuando os elementos básicos das formas artísticas, os produtores em arte, a diversidade das formas de arte/cultura e a arte na sociedade.

No Brasil, na primeira metade do século XX, a Arte era ensinada de maneira reducionista, priorizando segmentos como desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico, excluindo as demais possibilidades artísticas. Havia também o condicionamento da atividade, pois, em desenho, a atividade resumia-se ao caráter funcional da construção gráfica, esvaziando a capacidade da experiência artística criadora; as práticas da Dança e da interpretação encontravam-se limitadas às festividades escolares e datas comemorativas; em relação à Música estava presente uma estratificação de classes, na qual apenas a música erudita era ensinada, sendo excluída a musicalidade considerada de caráter popular.

Ainda hoje é possível ver a Arte, em específico a Dança, por ser uma arte que envolve o corpo, sendo tratada como peça decorativa, supérflua, apenas com finalidade de lazer e entretenimento, de descanso, perante disciplinas vistas como nobres, “cognitivas”. Também ainda é possível encontrar formas questionáveis de ensinar e avaliar Arte, através de checagens quantitativas ultrapassadas ou formatos pré-estabelecidos de atividades que limitam a potencialidade criativa dos alunos. Estas são questões históricas que ainda são encontradas nos meios escolares, principalmente, em escolas que seguem a linha do ensino tradicional. Desta forma:

Historicamente a maneira mais fácil de lidar com este componente indeterminado, múltiplo e qualitativo (e, portanto, não universalizante) da arte foi *escolarizá-la*: ora imprimindo ao ensino de Arte/Dança caráter de cópia alienada com valorização excessiva do fazer artístico mecânico e pré-determinado, ora creditando às práticas “espontâneas”, sem fundamentação técnica, todo o conteúdo da educação artística. (MARQUES, 2007; p. 53).

Um ponto considerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais é a concepção do fazer artístico voltado para o potencial criativo, para a construção psicossocial e para a realidade cultural dos alunos, e não exclusivamente para o saber tecnicista. Entretanto, ainda é possível encontrar escolas que trabalham a Arte em um viés técnico e, muitas vezes, com recursos inadequados para a prática criadora e criativa. Desta forma, como aponta Cortez (2007, p.45), “A escola frequentemente tem representado uma camisa de força para a arte a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadinhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano”.

Reconhecendo a validade o ensino de Arte nas escolas e sua possibilidade de apresentar novos horizontes para a visão de mundo dos alunos, é necessário compreender que a capacidade interpretativa e contemplativa sofre contaminações da realidade e das experiências de cada indivíduo, de modo que o acesso à Arte deve ser estimulado, desde que seja levada em consideração a realidade. Deste modo, o ensino de Arte nas escolas deve perceber o discente como ser social, envolvido em um contexto cultural e agente interativo inserido em uma comunidade. Assim é possível compreender as demandas, limitações e afinidades dos alunos e possibilitar escolhas relacionadas ao fazer artístico.

Para que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte sejam aplicados com comprometimento com o ensino de Arte em suas diferentes formas, é preciso

também politizar pedagogos, alunos, pais sobre a importância da Arte no cotidiano escolar e também da comunidade na qual o aluno se insere. No caso da Dança, é necessário ultrapassar a compreensão do senso comum que percebe ela unicamente ligada ao entretenimento, ao lazer, às atividades mecanicistas de preparação corporal ou como resultado dos espetáculos de fim de ano das academias; sendo a Dança uma área de conhecimento carregada de saberes pedagógicos, políticos, éticos e estéticos, uma maneira de articular informações na relação corpo-ambiente. Desta forma:

Trazer essa discussão para o ambiente do corpo que dança, permite o emprego do conceito de política não restrito a fatos de partidos políticos ou governos, mas como um modo de operação do corpo. O uso de conceito de político nesse sentido vincula-se à compreensão de que as ideias se organizam no corpo, e o corpo assim formado é sempre político, isto é, sempre age no mundo a partir de uma determinada coleção de informação. (SETENTA, 2008; p.30).

2.4 DOCUMENTOS OFICIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED

Ao alinhar o conhecimento que define, orienta e dinamiza o ensino da Dança nas escolas de ensino básico, partindo de uma esfera global – em instância federal até o contexto local; foi realizado um percurso para localizar documentos relevantes na inserção das diferentes formas artísticas nas escolas de ensino municipal em Salvador/BA.

2.4.1 Documento “Escola, Arte, Alegria: Sintonizando O Ensino Municipal com a vocação do povo de Salvador”.

O documento *“Escola, Arte, Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”* foi elaborado no ano de 1999 em meio às discussões suscitadas pelas mudanças trazidas pela LDB de 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 e, desde então, tem referenciado o ensino de Arte, em suas áreas de conhecimento distintas, na Cidade de Salvador.

Sua construção foi norteadada pela ideia de uma escola voltada para a formação integral do cidadão, tendo em vista a construção do senso crítico dos

alunos a partir da valorização da cultura local e suas matrizes culturais, sobretudo as afrodescendentes e artísticas.

Assim como a Lei Orgânica Municipal, este documento possui uma natureza inovadora por se tratar de um constructo elaborado por um grupo de consultores, professores-pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento convidados pela Secretaria Municipal de Educação para encaminhar as discussões a partir dos documentos que regem a educação em nível nacional. Desta forma, este documento está em sintonia com as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

O documento apresentado, em forma de livreto, foi confeccionado e entregue aos professores participantes do curso de capacitação em 1999, a fim de que estes professores pudessem se preparar para o concurso de professores, atendendo às novas demandas da educação na rede de ensino municipal. Todavia, este documento não possui cópias digitais, não sendo possível localizá-lo nos sites de referência da Prefeitura Municipal de Salvador ou em seus arquivos, sobretudo após os incêndios ocorridos na sede da Secretaria Municipal, situada no bairro da Boa Vista de Brotas, em janeiro de 2013.

Ressalto que sem a colaboração de professores contemplados com este livreto, este documento não seria acessado para apreensão de informações relevantes para a compreensão das transformações no funcionamento das escolas da rede. Este seria mais um documento dado como perdido entre tantos outros acervos históricos perdidos por fatalidades ou intempéries. Desta forma, seu conhecimento ficaria restrito ao relato oral daqueles que tiveram acesso e fizeram uso deste documento.

Sobre sua composição, este documento se preocupa em apresentar aos professores, coordenadores e gestores da rede municipal, a proposta pedagógica da então SMEC/1999, tomando por base a fundamentação teórica das ideias construtivistas de Jean Piaget, suas concepções sobre processos de ensino-aprendizagem, percepção do aluno e avaliação. Neste período, respondia pela Secretara de Educação a professora Dirlene Mendonça, tendo por prefeito da Cidade de Salvador, o senhor Antonio Imbassahy.

A construção e organização do documento se aproximam em diversos pontos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, orientando o professor em sua atuação

conforme sua as especificidades da área de formação, buscando um ensino pautado na aquisição de competências e habilidades a fim de promover uma educação de caráter emancipatório como nos traz Jacques Rancière (2005).

Assim como nos Parâmetros Curriculares a parte que faz referência ao ensino da disciplina Arte é dividida nas quatro áreas de conhecimento que compõem a disciplina Arte no âmbito escolar, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Logo após a parte introdutória da disciplina Arte, vem a caracterização da área/objeto de estudo, discorrendo sobre os seus possíveis modos de abordagem e também sobre o papel do docente.

Os itens seguintes contextualizam por meio de tópicos, justificando a relevância da inserção das áreas de conhecimento e os seus objetivos no âmbito escolar. Vale ressaltar as aproximações presentes entre as áreas artísticas e os temas transversais, conforme a proposição realizada nos PCNs de Arte.

Esta iniciativa buscava estabelecer uma ponte da disciplina Arte em suas especificidades com as demais áreas do conhecimento por meio de uma ação interdisciplinar, fazendo com que o aluno possa desenvolver as competências e habilidades do saber/conhecer, saber/fazer, saber/ser e saber/conviver de maneira contextualizada e relacionada com a realidade a fim de construir uma escola cidadã.

2.4.2. Diretrizes curriculares de educação ambiental para as escolas da Rede Municipal de Salvador

Também é possível citar as “Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as escolas da Rede Municipal de Salvador” da SMEC/PMS, 2006, elaboradas na gestão de João Henrique Barradas Carneiro como prefeito da cidade de Salvador e sendo Ney Campello, o Secretário de Educação neste período. Neste documento, encontram-se subsídios teóricos-metodológicos para a prática da Educação Ambiental, a Pedagogia de Projetos e também orientações para trabalhar de maneira transversal as questões ambientais em relação às disciplinas do currículo escolar. No item 2.3, que aborda a transversalidade da questão ambiental nas diversas áreas do conhecimento, se encontra a proposta que deve pontuar as aulas de Dança na rede municipal. Neste sentido, seus autores compreendem a Dança como:

[...] uma manifestação artística baseada na emoção, na criatividade e na capacidade de comunicação, no ambiente escolar envolve a aprendizagem da criança, envolve conhecimento, habilidade e técnica como caminho para criar e interpretar. Através do corpo são construídos significados para as crianças dentro de contexto cultural, social, econômico, político e conseqüentemente ambiental. É nas relações com o corpo que cada sociedade mostra os significados das suas representações e convenções sociais. E a dança é uma das formas de expressar essas relações. (SALVADOR, 2006, p. 62).

2.4.3. Marcos de aprendizagem da Rede Municipal de Salvador

Em concordância ao movimento de reestruturação do ensino ocorrido na Rede Municipal de Salvador, entre o fim da década de 1990 e início do ano de 2012, além do documento *“Escola, Arte, Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”*, a Secretaria Municipal de Educação através da CENAP – Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico sistematizou, de 2007 a 2010, os Marcos de Aprendizagem que atualmente balizam o ensino municipal desde a educação infantil até o ensino fundamental II.

Sob a gestão do Prefeito João Henrique de Barradas Carneiro e do Secretário de Educação João Carlos Bacelar, os marcos foram criados sob a supervisão da coordenadora da CENAP, Gilmária Ribeiro da Cunha e contou com o apoio de uma equipe técnica que respondia pelos diferentes segmentos do ensino como educação infantil, educação inclusiva e os ciclos de aprendizagem I e II do ensino fundamental previstos no PCNs.

Todas as áreas do conhecimento relacionadas à matriz curricular comum e também da área diversificada foram contempladas na construção dos marcos. Para esta discussão e elaboração das orientações do conteúdo dos marcos de aprendizagem foram convidados professores lotados na rede que contribuiriam diretamente na produção do documento, respeitando as suas áreas de formação.

Dessa maneira, os Marcos de Aprendizagem em Arte foram elaborados sob a coordenação das professoras Luciene Santos e Cássia Cardoso – Coordenadora de Artes da CENAP e um grupo de quatorze professores das áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Na apresentação do documento é explicitada a importância da Arte na construção de uma escola cidadã:

A construção de uma escola cidadã perpassa pela compreensão de que a Arte é um elemento imprescindível e prioritário no currículo. É

um veículo que contribui significativamente para ampliar a capacidade e possibilidade de improvisar, transformar, aprofundar conhecimentos, inter-relacionar e ampliar o universo criativo do indivíduo. (Marcos de Aprendizagem / SMED 2010).

A construção do documento levou em consideração a importância do ensino de Arte, a partir das suas áreas de conhecimento; também buscou incluir questões pertinentes à interdisciplinaridade, as Diretrizes da Educação Ambiental e a Lei 11.645/08¹². O documento aborda as competências, habilidades, conteúdos e eixos temáticos destinados a cada segmento da educação infantil e do ensino fundamental, tendo em vista os contextos históricos, artístico-cultural aproximando-os da realidade dos alunos.

A pretensão da CENAP ao formular este documento foi que ele servisse de diretriz para os professores da rede municipal, norteando a práxis pedagógica e a construção dos elementos de trabalho como planos de aula e projetos.

É relevante apontar o seu caráter móvel, pois ao final do documento é indicado que este deve estar em constante análise e avaliação dos educadores assegurando sua atualização e aproximação entre as informações nele previstas, a realidade de sala de aula e o contexto sociocultural dos alunos.

A equipe responsável pela produção dos Marcos de Aprendizagem em Dança foram às professoras licenciadas em Dança Adriana Almeida Guimarães¹³, Silvana Pereira¹⁴, Simone Lizete Santos Gomes¹⁵ e Viviane Bastos¹⁶.

Referente à sua estrutura organizativa, os Marcos de Aprendizagem em Dança descrevem em tópicos, ao longo de suas seis páginas, os eixos a serem abordados; seguidos das competências acionadas; e também as possibilidades de conteúdos pertinentes ao eixo e, por fim, as habilidades a serem desenvolvidas.

Diferente do documento *“Escola, Arte, Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”*, os marcos de aprendizagem não explicitam as fontes e referências utilizadas na sua construção, tampouco apontam a fundamentação teórica.

¹² Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras.

¹³ Professora da CMEI Baronesa de Sauípe e Escola Municipal Órfãos de São Joaquim;

¹⁴ Professora da Escola Municipal Aristides Novis;

¹⁵ Professora das Escolas Municipais Fazenda Grande 2 e Ministro Carlos Santana;

¹⁶ Professora do Centro de Arte Mário Gusmão.

Quanto a sua abordagem, ela é desenvolvida em tópicos o que abre espaço para uma ação ampla do professor, possibilitando a inclusão de conteúdos transversais. Todavia, não aprofundam o modo como essas abordagens podem ser desenvolvidas em sala.

É válido também apontar que Marcos de Aprendizagem em Dança não trazem os ciclos de aprendizagem ou para qual segmento de ensino o conteúdo e as competências se destinam, pois a rede municipal atende a um público ampliado com turmas do ensino infantil, fundamental I e II. Isto indica uma faixa etária ampla, com necessidades específicas.

Os conteúdos abordados nos Marcos de Aprendizagem em Dança estão divididos em quatro eixos. O eixo um aborda a Dança como manifestação coletiva na expressão e comunicação humana e construção da cidadania.

Neste eixo, a competência a ser trabalhada pretende estabelecer o entendimento da correlação entre corpo, sociedade, cultura e Dança. Os conteúdos abordados propõem falar da Dança em seus aspectos históricos, por exemplo: a Dança através dos tempos, na Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Idade Moderna e Contemporânea. Também propõe abordar o contexto da Dança no Brasil a partir da Dança afro-brasileira e indígena como elemento de resistência e legado cultural a partir de seu contexto histórico.

Pretende-se, a partir desses conteúdos, desenvolver as seguintes habilidades do aluno:

- Compreender a Dança como meio de socialização e construção da cidadania;
- Conhecer o histórico da Dança e sua aplicabilidade;
- Compreender e incorporar a diversidade de expressões;
- Valorizar o corpo na Dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas;
- Contextualizar a produção em Dança;
- Conhecer e diferenciar as modalidades de Dança e suas manifestações culturais no Brasil;
- Compreender a Dança como manifestação autêntica de diversas culturas;
- Perceber a relação da Dança com o processo histórico e social.

Em concordância com as Diretrizes da Educação Ambiental, este mesmo eixo aborda a relação vigente entre Dança e meio ambiente através do conhecimento e cuidado com o próprio corpo tendo em vista a adesão de hábitos saudáveis como aspecto primário da qualidade de vida em relação à saúde pessoal e coletiva.

O eixo dois diz respeito à Dança como conhecimento corporal e condicionamento físico. As competências pertinentes a este eixo visam dois aspectos: o entendimento das possibilidades de movimento e expressão do corpo, proporcionando o desenvolvimento cinestésico e o conhecimento teórico e prático da dança e seus elementos.

Neste eixo é visível a presença do pensamento de Rudolf Laban e dos fatores de movimento, bem como os pressupostos da Dança Moderna Educativa nos conteúdos propostos como o estudo do espaço (físico, pessoal, social e compartilhado), do tempo na percepção rítmica, pulsação e variações rítmicas, níveis e direções nos quais o corpo pode se locomover.

Também é perceptível neste eixo o entendimento de corpo abordado por Klauss Vianna em conteúdos como a percepção corporal, o eixo e peso corporal, o alinhamento postural e demais estados corporais.

As habilidades pretendidas a partir desses conteúdos são:

- Compreender as partes do corpo associadas às funções motoras; percebendo particularidades corporais;
- Exercitar possibilidades motoras;
- Identificar os princípios básicos corporais;
- Reconhecer diferentes ritmos corporais internos e externos;
- Ampliar gradativamente o conhecimento e o controle sobre o corpo e o movimento;
- Perceber as sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo;

O eixo três, pertinente à Dança, suas técnicas e processos criativos tem por competência a apreciação da Dança nos aspectos de criação, interpretação e socialização das vivências dos alunos com as várias formas de Dança.

Os conteúdos desse eixo preveem desde jogos de imitação e confiança, sem especificar como seriam estes, até a passagem pelos processos de improvisação livre, dirigida e de criação com estímulos diversos, desde o uso de músicas, figurinos, objetos, temas, textos e novas tecnologias.

De acordo com os Marcos de Aprendizagem em Dança, as habilidades esperadas dos alunos neste eixo compreendem:

- Desenvolver as habilidades criativas e expressivas;
- Experimentar a plasticidade corporal;
- Explorar o espaço;
- Experimentar e criar sequências de movimentos;
- Desenvolver o sentido de forma e linha;
- Distinguir as diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança;
- Reconhecer interdisciplinaridade e qualidades estéticas;
- Apreciar e observar as atividades em Dança.

O quarto e último eixo dos Marcos de Aprendizagem em Dança se dedica à análise e crítica da realidade social através da Dança. Em suas competências estão presentes: o questionamento da realidade através do pensamento lógico, da intuição, da criatividade e da capacidade de análise. Também instiga a crítica para a formulação e busca de resolução de problemas tendo por referência os pressupostos da Dança.

Os conteúdos deste eixo indicam à leitura e interpretação de textos a partir de estudos bibliográficos, bem como de coreógrafos e suas obras a partir da apreciação e análise de vídeos, documentários, filmes e outros recursos.

As habilidades esperadas compreendem o desenvolvimento do hábito de pesquisar a partir de fontes de informações tendo como referência a realidade, também apreciar, analisar exercícios, coreografias e criações de Dança.

É possível perceber na organização dos eixos uma linha crescente no desenvolvimento das competências e habilidades, além dos conteúdos propostos de modo que eles se ajustam gradualmente aos ciclos do ensino infantil e fundamental. Esta linha se torna perceptível nas habilidades que evoluem do campo cinestésico à elaboração intelectual.

Após a leitura dos marcos, observo a necessidade da inclusão de questões abordando a avaliação; visto que esta ainda se constitui em um tema que provoca constantes discussões nos encontros de atualização dos educadores da área que percebem o aprendizado como um movimento evolutivo e processual que necessita de parâmetros para serem avaliados em uma esfera qualitativa.

Como dito anteriormente, este documento traduz uma mobilidade em relação aos conteúdos, visto que o ensino-aprendizagem e a incorporação do conhecimento é um processo evolutivo contínuo que necessita de aprimoramento a fim de se manter atualizado com as questões que emergem diariamente do ensino da Dança como área de conhecimento sujeita às mudanças sócio-histórico-culturais e corporais.

3. DANÇA SALVADOR: O CONTEXTO DO ENSINO DE DANÇA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

As aulas na escola são convites ao saber. Nelas encontramos as pistas para conhecer algo significativo para nós e através delas nos orientamos em nossas investigações e construções de conhecimento que nos conduzem à autonomia e à liberdade. (BARRETO, 2004).

Para compreender o contexto do ensino da rede municipal de Salvador é necessário situar algumas informações que tratam diretamente deste quesito como o espaço no contexto macro, ou seja, na cidade de Salvador.

Conhecida em âmbito internacional como a “Terra da Alegria¹⁷”, Salvador foi a primeira capital do Brasil e concentra lugares que são muito procurados por turistas nacionais e estrangeiros, tornando-se, desta forma, roteiro obrigatório para aqueles que procuram aliar belas praias, carnaval e história.

Com uma população superior a três milhões de habitantes¹⁸, Salvador é capital da Bahia, terceiro maior índice populacional do Brasil e uma das cidades com maior percentual de população negra fora da África. A partir da narrativa de escritores como Jorge Amado e de compositores e poetas como Dorival Caymmi, foi construída uma mística em torno da cidade de Salvador como um lugar repleto de riquezas culturais, tradições religiosas, saberes e sabores de um povo hospitaleiro e festeiro.

Aclamada por suas riquezas naturais, praias, reservas de Mata Atlântica; conjuntos arquitetônicos como, por exemplo, o Pelourinho, tombado como patrimônio histórico da humanidade; Salvador é famosa por suas manifestações culturais como os ritmos percussivos, as festas populares sagradas e profanas que são amplamente divulgadas pela mídia em nível nacional e internacional.

É possível observar o potencial artístico do povo baiano nos dizeres populares quando afirmam que “baiano não nasce, estreia”. Para Agnes Mariano (2009), este dito evidencia a vocação do povo soteropolitano para as expressões artísticas e se faz presente ao falar da alegria; considerada uma marca registrada do povo baiano:

¹⁷ A cidade é tema de composições como a do cantor/compositor Lassaval Farias, autor de Bahia, terra da alegria.

¹⁸ Dados extraídos do censo do IBGE 2013.

Ser alegre, ou seja, sentir-se bem, contente, satisfeito, expressar esse prazer de viver e também ser capaz de contagiar os outros com um estado de espírito animado, positivo, otimista é, possivelmente, reivindicado como a principal característica do “jeito baiano” nas composições da segunda metade do século XX. Nestes versos, cantados milhares de vezes nas ruas da cidade durante o Carnaval, Moreira e Armandinho sintetizaram com clareza a importância da alegria para a identidade baiana: *Ah, imagina só / Que loucura essa mistura / Alegria, alegria é um estado / Que chamamos Bahia* (MARIANO, 2009; p. 09).

Esta característica social aliada à herança artística africana compõe um mosaico cultural rico em ritmos e danças no qual as expressões artísticas populares acontecem de maneira fluida nas ruas e guetos da cidade, imprimindo uma ideia de que, para o baiano, dançar e tocar são ações cotidianas.

As prerrogativas que emergem das falas do povo que vivencia a cidade, como por exemplo, os turistas que visitam Salvador, levam a questionar uma série de situações que vão desde como essa suposta identificação com as diversas formas de Arte contribuem ou são percebidas e assimiladas nas escolas; de que maneira é possível potencializar e canalizar os interesses e o repertório de informações que os alunos trazem de seus contextos de vida para as discussões em sala de aula.

Acerca do aprendizado de Dança é preciso perceber o aluno como um indivíduo conectado ao mundo que o cerca, uma vivência em rede e que o conhecimento acessado por ele se dá de forma relacional.

O corpo adquire significado por meio da experiência social e cultural do indivíduo em seu grupo, tornando-se discurso a respeito da sociedade. Os gestos e movimentos desse corpo também são construídos, aprendidos no contexto em sociedade – seja diretamente, no contato interpessoal, ou por imagens e representações veiculadas nos meios de comunicação. (SIQUEIRA, 2006, p 42).

Na cidade de Salvador é possível encontrar espaços culturais, associações de bairro, comunidades, nas quais, uma efervescência de meninos e meninas aprende desde cedo a tocar instrumentos de percussão ou dançar diferentes ritmos, principalmente as danças de origem afro-brasileira. Este fato, em algumas situações, contribui para disseminar o pensamento equivocado de que esta vivência fora dos muros escolares torna dispensável o ensino sistematizado da Dança na escola com

profissionais graduados, preparados para assumir este espaço de construção de conhecimento.

Aliado ao contexto cultural local, o mercado midiático tem sido responsável pela produção de bandas com letras de músicas e coreografias de cunho sexualizante; músicas que chegam às crianças e jovens através da mídia e que são reproduzidas por crianças desde muito pequenas. Um comportamento reforçado por adultos que acham estas “dancinhas engraçadinhas”, que gravam vídeos e colocam em canais da internet e assim, promovem uma danosa (de)formação sexual já na primeira infância. Sobre o papel da mídia neste processo de sexualização prematura, Postman afirma que:

[...] A mídia desempenhou importante papel na campanha para apagar as diferenças entre a sexualidade infantil e adulta. A televisão mantém a população num estado de grande excitação sexual como sublinha uma espécie de igualitarismo do desempenho sexual; transformando o segredo adulto em um produto disponível para todos [...]. (POSTMAN, 2011).

Estas supostas danças midiáticas apresentadas em programas de televisão, em shows de bandas de pagode e axé e também em filmes que exibem corpos executando passos coreografados com movimentos de cunho sexualizante, interfere no entendimento da Dança como área de conhecimento produzida pela humanidade e, que assim sendo, deve estar presente na formação humana desde a infância. Como profissionais da área, vivenciamos uma realidade do ensino da Dança no ambiente escolar que sofre com estas deformações confrontando cotidianamente a noção de dança como área de conhecimento que deve ser aprendida na escola com a ideia do senso comum que dança é meio de entretenimento sem ação reflexiva possível de aprender em qualquer lugar.

Além deste fator, outras situações, reflexos de problemas estruturais, administrativos e/ou didático-metodológicos perpassam o ensino da Dança Na esfera municipal. É provável que estas situações contribuam para as razões pela qual a Dança enfrenta dificuldades em se estabelecer como disciplina no espaço escolar.

Essa dificuldade leva a questionar porque o ensino da Dança em uma cidade culturalmente ativa como Salvador vive uma realidade tão antagônica em suas escolas? É possível apontar alguns fatores que contribuem para esta realidade.

Primeiramente são evidenciados os problemas de ordem política e econômica. Num país marcado pelas discrepâncias entre a população carente no acesso aos recursos básicos tornando a população mal instrumentalizada para alcançar níveis de conhecimento, mantendo assim um pequeno grupo financeiramente favorecido em recursos e conhecimento no poder. Estes discursos se organizam em seus corpos, conforme Setenta (2008, p.67) explica que a interação se dá em sociedade e é nela que “o corpo se torna o corpo da sociedade e é dele e nele que incidem procedimentos de proteção, exclusão, eliminação, sujeição e produção”.

Estas distâncias se estendem por muitos setores da sociedade com reflexos devastadores no setor da educação no qual o fantasma de uma educação deficiente acompanha os alunos desde a educação infantil. Muitas vezes, estes alunos seguem a vida escolar sem perspectivas, ocupam os bancos escolares sem adquirir os conhecimentos mínimos e sem desenvolver as habilidades e competências necessárias à emancipação intelectual. Desta forma, poucos são aqueles que conseguem driblar as configurações do sistema de poder vigente.

Observar esta questão sob a perspectiva cultural é possível perceber no sistema, a falta de incentivo ao acesso da população aos bens culturais e a dificuldade de convívio com as possibilidades de Arte, mantendo o povo distante das reflexões que esta pode proporcionar.

Outro fator que contribui para a atual conjuntura da Dança nas escolas acontece por questões de ordem sócio-histórica e pedagógica. Durante muito tempo, o ensino da Dança esteve condicionado ao modelo de repetição de movimentos para aperfeiçoar o corpo. E, na maioria das vezes, a Dança estava presente apenas nas academias de ensino privado ligada a algum estilo, principalmente o balé.

O processo educacional atrelado a essa concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade. (MARQUES, 2007, p.111).

O pouco tempo de permanência da Dança no ambiente escolar, associada ao método de aprendizado propagado há séculos, demanda uma reflexão sobre os percursos a seguir rumo a uma metodologia de ensino da Dança no ambiente

escolar que atendam os interesses desse ambiente e estejam em consonância com os saberes desenvolvidos nesta área de conhecimento e que possui características específicas, sem que a mesma perca a sua qualidade artística de fruição. Assim, é possível compreender que:

A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como os dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Como as duas faces, a visível e a oculta, do que somos. Os caminhos existem para serem percorridos. E para serem reconhecidos interiormente por quem os percorre. (ALVES, 2001, p.10).

Por fim, a associação dos fatores apresentados culmina em implicações de ordem sociais. Por falta de acesso à Dança em suas diversas possibilidades, sem o conhecimento adquirido e apenas com base no senso comum, as pessoas tendem a simplificá-la como meio de diversão, lazer, escape das atividades “cognitivas” ou ação virtuosa, distante da realidade da maioria da população. Esta distância aumenta na estratificação da sociedade, seja pela falta de acesso como espectador de espetáculos, seja pela dificuldade na vivência teórico/prática da Dança em escolas especializadas.

O que resta à maior parcela da população é construir uma representação social da Dança a partir do que é ofertado pelos meios de comunicação, isto quer dizer que, na maioria das vezes, as únicas possibilidades de acesso a esta forma de arte se dá por meio da repetição de coreografias promovidas por grupos que acompanham as bandas ou em programas de auditório com a participação de profissionais e artistas, ações estas que não incentivam o aprendizado da Dança, nem a sua incorporação crítica-reflexiva, criativa e criadora.

Nesse contexto, a falta de acesso ao aprendizado em Dança acaba simplificando a sua ação artístico-educacional a uma ideia de simples deleite sem maiores implicações ou importância na formação de indivíduos conscientes e sensíveis ao mundo que os cerca, agindo passivamente diante da realidade que se apresenta.

O contexto tecnológico vivenciado na atualidade, no qual a internet potencializa a utilização dos recursos das TICs - Tecnologia da Informação e Comunicação através do uso de sites, blogs, canais de vídeos, é uma possibilidade

de emancipação cultural dos jovens pelo acesso facilitado a conteúdos artísticos como obras coreográficas que são lançadas no ambiente virtual.

Todavia, esta possibilidade leva a questionar a qualidade do material disponibilizado e também porque não há um acesso desses conteúdos com maior frequência. Entretanto, há de se compreender que não é possível procurar por algo que se desconhece a existência. Esta reflexão leva ao princípio do problema, o entrave à falta de acesso a bens culturais e a um ambiente que favoreça e estimule a busca pelo conhecimento artístico.

Perceber a cidade de Salvador como um solo fértil para produção da Dança torna necessário a inclusão de políticas públicas efetivas que viabilizem a seus cidadãos o acesso a um processo de ensino-aprendizagem artística desde os primeiros anos de vida escolar. É nesta proposta que as atenções se voltam a Rede de Ensino Municipal de Salvador para, como propõe documentos da própria Secretaria de Educação, sintonizar o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador.

3.1 A CIDADE DE SALVADOR E O SISTEMA DE ENSINO

Conforme foi discorrido ao longo do primeiro capítulo, é competência dos municípios a formação educacional de crianças e jovens na educação infantil e também no ensino fundamental I e II. Esta resolução está presente na Constituição Federal de 1988 que orienta a destinar um mínimo de 25% do orçamento municipal para ser investido na educação. A descentralização das ações possibilita que os municípios tenham autonomia para construir suas ações pedagógicas em conformidade com a realidade local.

Por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação [...]. Neste caso a transferência se dá do órgão central (Secretaria da Educação) a outro, que poderá ter personalidade jurídica diferente, seja [...] Prefeitura Municipal, ou entidades privadas". (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Um reflexo complexo observado na cidade de Salvador diz respeito ao aumento do número de escolas da rede municipal de ensino devido à transferência de chancela do ensino fundamental II, antes sob a chancela do governo estadual, para o governo municipal. Este processo de municipalização de escolas encontra-se em andamento desde 2010 e, paulatinamente, as escolas têm sido municipalizadas para atender ao proposto pelo governo federal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e tem como prazo final o ano de 2015 para que todas as escolas de Ensino Fundamental II estejam sob a responsabilidade da Rede Municipal de Ensino.

Sobre esta transição, abro um parêntese para relatar fatos que saem da esfera legal e esbarram no espaço real, ou seja, entre o que se propõe com a municipalização e como de fato ocorre nas escolas estaduais.

Ao serem municipalizadas, as escolas precisam passar por um processo de adaptação, pois o corpo docente e de funcionários da escola é substituído de forma quase mecânica, sem nenhum respeito para com as pessoas que até o momento atuavam naquele espaço de educação. Educação? Ao ocorrer à transferência da instância estadual para a municipal, os responsáveis pelo processo na esfera da rede estadual não levam em conta que estas escolas, antes de serem estruturas de concreto; são espaços de aprendizagem e que, muito mais que uma simples transferência de conhecimentos, é um espaço de afeto, de vínculos construídos entre alunos, professores, gestores, funcionários e pais de alunos, enfim, com a comunidade do entorno; vínculos que, em muitos casos, possuem mais de vinte anos.

Esta transição ocorre sem a presença do fator humanizante, não há um respeito para com as pessoas das escolas municipalizadas. Muitas vezes, os professores da rede estadual ficam excedentes, eles mesmos devem procurar escolas para dar entrada na remoção. Uma das consequências desta situação, na qual os alunos e seus responsáveis não tomam conhecimento antecipado da municipalização, é o antagonismo que ocorre, uma rejeição por parte dos alunos e de seus pais a esta nova realidade; casos de agressão, vandalismo e rejeição a gestores e professores são relatados nestas unidades. Fatos que ocorrem por conta da insensibilidade de pessoas adultas que “pensam”, mas não sentem a educação.

Ainda que esta seja uma determinação legal de instância federal a ser cumprida, se torna necessário pensar condições de minimizar o impacto da municipalização nas unidades escolares a fim de que alunos, professores e funcionários não tenham o sentimento de objetos descartáveis nas mãos dos responsáveis pelo processo, afinal são pessoas com sentimentos, afetos, dificuldades, que independente da esfera que o administra, pois nossas crianças e adolescentes necessitam de uma formação que os tornem cidadãos preparados intelectual e, também, emocionalmente.

Para além dos fatores humanos, as unidades escolares que passam pelo trânsito do estado ao município, também ficam por um período de até três anos sem receber verbas ou suporte financeiro e técnico, o que dificulta visivelmente o andamento das atividades. Esta ingerência se dá pela escola deixar de receber verbas estaduais e ainda não possa receber verbas municipais até que se crie um novo conselho escolar e abra-se um novo CNPJ, devidamente registrado junto aos órgãos responsáveis.

Nesse processo de transição que pode demorar a depender do porte da escola, quem perde são as pessoas vinculadas a ela, pois a ausência de recursos básicos para o andamento das aulas, como piloto, papel ofício, impressões ficam a mercê da colaboração dos professores e funcionários da unidade que precisam providenciar material de aula, muitas vezes com recurso financeiro próprio para que as coisas aconteçam.

Em casos extremos, a falta de auxílio impacta diretamente no andamento das aulas, pois a depender do estado físico, os prédios de aula ficam interditados em períodos de chuva ou por falta de energia e água. Lamentável que estas mudanças ainda ocorram sem preparo e de maneira tão danosa para as pessoas envolvidas, principalmente os alunos.

Acerca dos números ligados às questões escolares, o IDEB¹⁹ de 2012, aliado aos dados da SMED e também o censo de 2007 do IBGE²⁰ aponta que Salvador possui uma população de 105.029 pessoas com idade superior a 10 anos que nunca frequentaram a escola, apresentando uma taxa de 5,8% de analfabetos.

¹⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

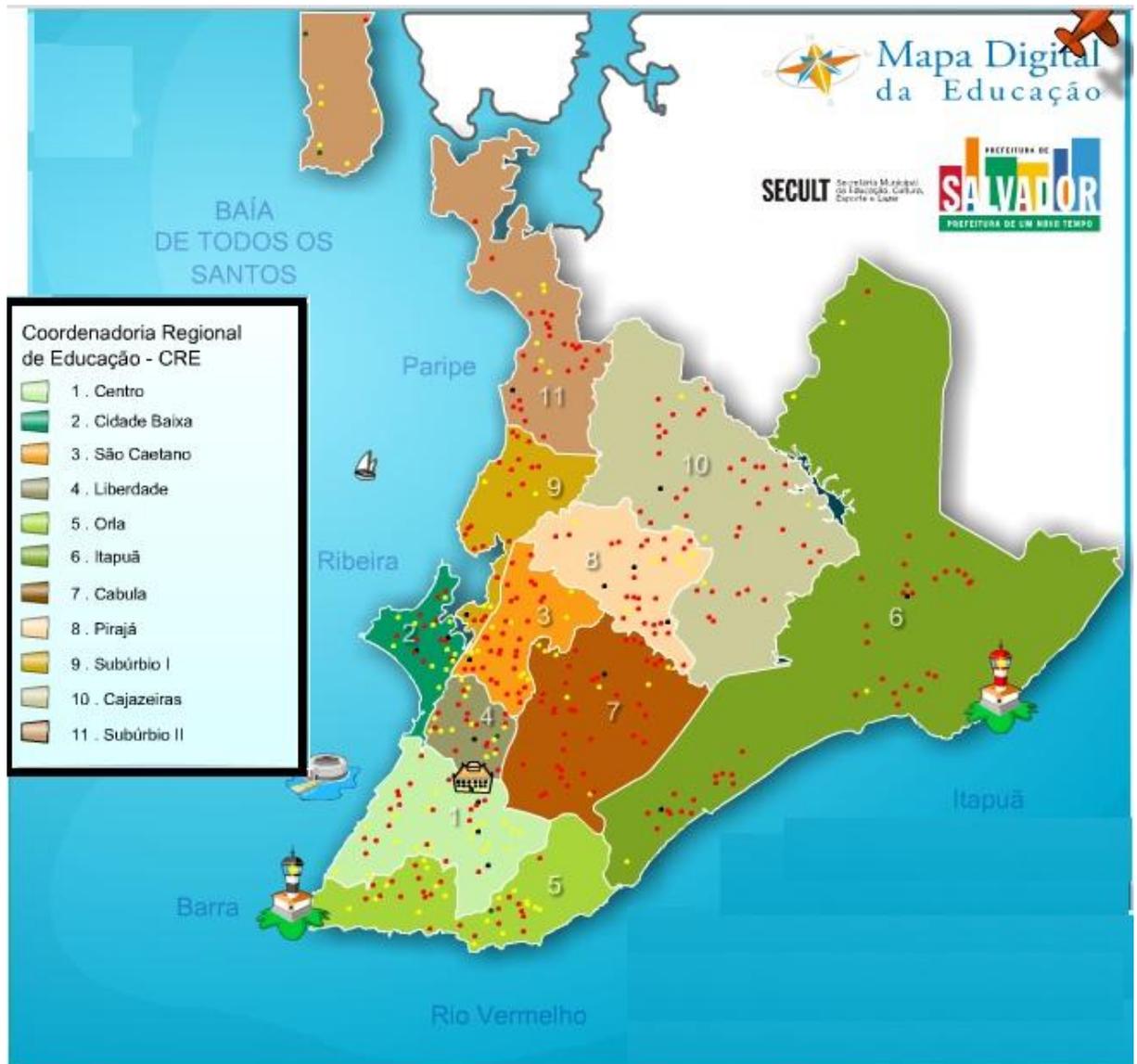
²⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Na rede municipal de Salvador, no primeiro semestre de 2014, foi registrado um número de 145.106 alunos matriculados com uma taxa de repetência de 23,9% e evasão escolar de 15%; estes índices são monitorados com a finalidade de cumprir as metas de erradicação do analfabetismo e aumento na qualidade da educação brasileira.

Quanto à estrutura administrativa de funcionamento, em Salvador, o órgão responsável por gerir a educação básica é a Secretaria Municipal de Educação – SMED. Esta está subdividida em coordenações que respondem setorialmente pelas atividades desenvolvidas na rede. Nesse contexto o setor responsável pela Área de Artes é a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP.

Atualmente, as escolas da rede totalizam um número de 428 unidades, 5.500 classes, 145.406 alunos matriculados e 7.000 funcionários entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos, estagiários e temporários. Dentro desse universo numérico, a Dança expressa um número de apenas 68 professores.

A distribuição e organização das escolas da rede são feitas por Coordenadorias Regionais – CREs, estruturadas conforme a divisão em regiões administrativas. Esta organização foi realizada na década de 1990, sob a gestão do prefeito Antônio Imbassahy totalizando 11 regiões subdivididas de acordo com a localização na cidade, a saber: Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Cajazeiras e Subúrbio II conforme mostra o mapa:

Imagem nº 01 – Mapa da divisão das Coordenadorias Regionais²¹

Além das escolas de ensino regular, a prefeitura implantou, em 2006, o Centro de Artes Mário Gusmão, situado na CRE Orla, bairro de Amaralina com a proposta de oferecer aos alunos do Ensino Fundamental I, aulas de Arte no turno oposto às aulas regulares; vale ressaltar que esta é uma proposta válida, mas não contempla o local da pesquisa, pois a pesquisa foi direcionada para as escolas de ensino regular com o ensino de Dança na matriz curricular.

Outra iniciativa da prefeitura, neste ano de 2014, foi à implantação do turno integral em dez escolas da rede, incluindo dentre estas a Escola Municipal Adroaldo Ribeiro Costa, municipalizada em 2013; escola na qual a pesquisadora é lotada. O turno é composto por nove horas, sendo quatro no turno matutino, uma hora para o

²¹ Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/>

almoço com um breve descanso e mais quatro horas no turno vespertino. A matriz curricular destas escolas é diferenciada do ensino regular na oferta de disciplinas, pensada em uma perspectiva de enriquecimento artístico-cultural do aluno. Para discutir estas questões, a jornada pedagógica da rede municipal, em 2014, teve como tema: “Educação Integral, Integrada e Sustentável: Direito, Desafios e Perspectivas”. De acordo com a página inicial do site da SMED:

Esse tema foi construído baseado nas metas do Planejamento Estratégico da Prefeitura de Salvador e tem como objetivo não apenas oferecer uma educação integral em relação ao tempo, mas uma educação de qualidade, que provoca diálogos, promove a cidadania, integra a família e sociedade e faz o aluno pensar. Luciene Costa - subcoordenadora de Ensino e Apoio Pedagógico. (SMED, 2014).

As escolas de turno integral da rede recebem o projeto Mais Educação, sempre no turno oposto às aulas curriculares, com a oferta de oficinas esportivas, artísticas e profissionalizantes. Este projeto do governo federal tem por objetivo a permanência do aluno na unidade escolar e, segundo dados da SMED, tem contribuído com resultados válidos quanto à diminuição da violência, preservação do patrimônio escolar, melhoria nos índices de retenção, evasão e distorção de algumas escolas. Um dos problemas deste projeto diz respeito à seleção de pessoal, visto que osicineiros nem sempre tem formação específica para trabalhar em âmbito educacional.

A implantação da escola com turno integral na rede pública municipal em Salvador está sendo formulada para que o aluno que permanece na unidade tenha acesso às disciplinas previstas na matriz curricular nacional associadas a disciplinas de cunho optativo que ofereçam ao aluno uma ampliação no seu repertório informativo nos mesmos âmbitos culturais, esportivos e sociais também oferecidos pelo Mais Educação, só que diferindo deste pela perspectiva pedagógica e por ser trabalhada por profissionais da rede.

As disciplinas são oferecidas em ambos os turnos, mescladas às disciplinas do currículo comum, a fim de evitar uma hierarquização dos saberes entre as disciplinas curriculares e as optativas, fazendo com que o aluno acesse as possibilidades oferecidas pela matriz curricular ensino de turno integral.

Esta matriz tem sofrido reformulações constantes pela CENAP e pelo Conselho Municipal de Educação a fim de oferecer uma educação integral orientada pela permanência produtiva e atrativa ao aluno.

Feito um breve panorama do funcionamento da rede municipal de ensino em Salvador será apresentado a seguir as ações realizadas pela SMED para promoção e inclusão da Dança em suas escolas.

3.2 O QUADRO DE PROFESSORES DE DANÇA DA REDE MUNICIPAL

A contratação dos professores de Dança tem se dado por meio de processo seletivo. De acordo com Cássia Cardoso, entre os municípios brasileiros, Salvador foi a primeira capital a implantar um processo seletivo para professores contemplando as áreas de conhecimento artísticas sugeridas pelo PCN de Arte (1998).

Conforme foi constatado em entrevista, o primeiro concurso voltado para o ensino de linguagens artísticas foi no final da década de 1990. Todavia, poucas são as informações oficiais sobre este concurso; não existem dados específicos do quantitativo de profissionais que foram empossados na ocasião. As informações que se tem sobre este concurso, ocorrido em 1999, são de caráter oficioso, visto que são relatos orais das pessoas que vivenciaram o momento. Após este concurso, foram realizados mais dois concursos, um em 2003 e o outro em 2010.

Sobre o concurso de 1999, as informações são oficiosas visto que não constam nos dados oficiais de concursos da prefeitura no site da Secretaria Municipal de Gestão – SEMGE. De acordo com testemunhos, o primeiro concurso foi realizado no ano de 1999, em um formato de curso-concurso, no qual os candidatos após terem sido aprovados em uma prova preliminar de conhecimentos gerais e também específicos; tiveram um curso de formação em suas respectivas áreas de conhecimento, e após este curso foram novamente avaliados por uma banca em uma prova didática e, uma vez aprovados, passaram por novos cursos de formação.

A partir desse concurso em 1999, o termo Educação Artística foi extinto na Secretaria Municipal de Educação para ser adotado o ensino de Arte com linguagens específicas, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Todavia, a ausência de registros históricos prejudicam estes dados da pesquisa visto que não encontramos os documentos. Estes fatos relacionados ao curso-concurso de 1999 nos foram apresentados por testemunho oral de profissionais que vivenciaram este momento histórico de mudança no entendimento curricular de Arte na rede municipal. A professora Cássia Cardoso é uma dentre estes profissionais que ingressaram na rede municipal através desta proposta de concurso seguido de curso de formação.

Neste formato, a pretensão era que todas as escolas da rede municipal tivessem profissionais capacitados para o ensino das quatro linguagens, porém por questões de ordem logística para atender a demanda dos professores e cumprimento de parâmetros como carga horária e lotação nas escolas esta iniciativa não foi implantada, reduzindo-se a presença de, no máximo, duas áreas artísticas por escola.

Diante dessas demandas ficou estabelecido que cada escola ofereceria no mínimo uma e no máximo duas linguagens artísticas. Em virtude desta determinação, entendemos que no contexto atual o aprendizado da Arte ficou limitado, pois os alunos, geralmente, só tem acesso apenas a uma ou no máximo duas linguagens artísticas oferecidas pela escola. Desta forma, ocorre um conhecimento parcial da disciplina Arte ferindo ao propósito dos PCNs de Arte (1998).

No edital 002/2003 foram ofertadas trinta vagas para professores de Dança, tendo sido aprovados sessenta e cinco candidatos e empossados até o ano de 2008, quarenta e cinco profissionais; fato que vai de encontro aos dados oficiais que indicam a nomeação de cinquenta e um candidatos.

O concurso seguinte realizado sob o edital 01/2010 ofereceu 25 vagas para professores de Dança com a aprovação de 112 candidatos, tendo sido empossados até o ano de 2012 um total de 24 candidatos. O concurso permanece em vigência até o ano de 2015, havendo a possibilidade de mais professores aprovados serem convocados.

Ambos os concursos aconteceram durante a gestão do prefeito João Henrique Barradas Carneiro; tem sido marcados pela lentidão na convocação dos

candidatos aprovados e na realização de exames, entregas de documentos e, finalmente, a nomeação.

No primeiro concurso os professores aprovados começaram a ser convocados em 2005 e no segundo em 2011 levando em média dois a três anos entre o concurso e o ingresso desses profissionais em sala de aula.

No quadro abaixo é possível acompanhar o fluxo de entrada dos professores de Dança na rede:

Tabela 1 – Controle de vagas oferecidas, candidatos aprovados, empossados e exonerados.

QUADRO COMPARATIVO PROCESSOS SELETIVOS PROFESSORES DE DANÇA			
EDITAL	002/2003	001/2010	Total
Vagas oferecidas	30	25	55
Aprovados	65	112	177
Empossados	45	21	66
Exonerados	01	02	03
Cadastro Reserva	14	91	105

Como é possível observar, houve uma procura crescente de profissionais graduados em Dança, porém o saldo atual de professores de Dança é o menor entre as quatro áreas artísticas da rede, conforme foi constatado no sistema de gestão de pessoas da SMED.

Esta informação mostra um contrassenso numérico e efetivo, uma vez que existe um cadastro reserva ativo com profissionais aguardando convocação e demandas reais em escolas da rede municipal que crescem anualmente com as matrículas, o número de unidades construídas ou reformadas e também as escolas que estão sendo municipalizadas, mas este cadastro não se concretiza em novas convocações, o que demonstra desinteresse por parte da SMED em olhar para o ensino de Dança como uma disciplina relevante na construção do conhecimento.

A fim de compreender o ponto de vista institucional sobre o ensino da Dança, é necessário dar voz aos sujeitos que vivenciam esta prática no cotidiano das escolas e também aqueles envolvidos no processo de construção deste espaço de saber, evidenciando o ponto de vista da SMED sobre o ensino de Dança e as iniciativas voltadas para esta prática.

3.3 SMED E A VISÃO DA DANÇA NA REDE MUNICIPAL

A partir dos discursos enunciados pelos sujeitos da pesquisa é possível suscitar um panorama da imagem fomentada pela SMED sobre o ensino de Dança na rede municipal de Salvador. Por meio de entrevista concedida pela Professora Cássia Cardoso, licenciada em Música, atualmente coordenadora de Artes da CENAP, foram relacionadas informações pertinentes ao ensino de Dança, sua presença na rede e projetos associados.

Acerca do controle quantitativo, a SMED ainda não possui os dados reais sobre o número de escolas da rede municipal em que há professores lecionando Dança. Isto acontece por conta do fluxo contínuo de mudanças que ocorrem no quadro de professores em função da necessidade de complementação de carga horária em outras unidades escolares, remoções, alteração de carga horária, saída de professores por exoneração ou pedido de licença; bem como pelo aumento do número de escolas, fruto do processo de municipalização de unidades estaduais e construção de novas unidades escolares; além da implementação da educação em tempo integral, inicialmente em dez escolas polos.

A professora Cássia Cardoso pontua a necessidade de realizar um censo no ano de 2014 para se apropriar desta realidade, visto que não houve este controle durante a gestão do prefeito João Henrique Barradas Carneiro, tendo como Secretário de Educação João Carlos Bacelar.

Quanto aos projetos desenvolvidos pela coordenação de Artes na CENAP com a Dança; Cássia Cardoso esclarece que não existe um projeto específico voltado para esta linguagem, pois os projetos acontecem em caráter multidisciplinar e, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), buscam contemplar todas as formas de Arte oferecidas pela rede, na educação infantil e também no ensino fundamental I e II, pois:

É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada. Partindo dessas premissas, os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. (BRASIL, 1998; p.41).

Todavia, ela esclarece que embora as quatro áreas artísticas estejam implantadas nas escolas da rede municipal de Salvador, ainda não existem projetos específicos para a Dança nas escolas e que, por conta da lei nº 11.769 de 2008²², às maiores demandas apresentadas estão relacionadas ao ensino musical.

Cássia entende que não só a Dança, mas também o Teatro necessitam de um novo olhar a fim de ocupar os espaços de atuação da mesma forma que as Artes Visuais já ocupam um espaço nas aulas curriculares, bem como a Música que vem retomando seu espaço na educação, reclamando um momento específico no currículo, independente da disciplina Arte.

A justificativa dessa demanda específica para o ensino da Música se dá por fatores de ordem legal e também política, pois além da obrigatoriedade prevista em lei para o ensino da Música, esta possui um leque de iniciativas por parte dos seus educadores, tais como o Fórum de Educação Musical e a Associação Brasileira de Educação Musical, iniciativas das quais a coordenadora Cássia Cardoso participa; além de diversos congressos e cursos de formação em âmbito nacional e internacional. Vale lembrar que a Coordenadora Cássia Cardoso é licenciada em Música.

Neste contexto é importante ressaltar que, a princípio, não existem iniciativas desta natureza em Salvador, no que diz respeito à mobilização dos educadores de Dança como ocorre com a Música. Neste sentido, observo que esta falta de integração enfraquece nossa área de ensino, fato que minimiza as possibilidades de avanços e conquistas em relação ao ensino de Dança nas escolas.

²² A Lei nº11.769/2008 revoga o inciso 2 do artigo 26 da LDB 9.394/96 e institui a obrigatoriedade do ensino de Música, desta forma, ela se sobrepõe às demais formas de ensino de Arte na escola.

Sobre a mobilização política é importante apontar a existência do Projeto Lei do Senado 7.032/2010 que tramita na Câmara de Deputados aguardando votação pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC), desde 2013, a fim de conceder a Dança e ao Teatro à obrigatoriedade conquistada em lei para sua inclusão na LDB conforme se deu com a Música.

Desde 2001, também existe uma iniciativa, o Fórum de Dança da Bahia no qual se pensa a organização da Dança em uma perspectiva ampla, abordando sua presença em diferentes enfoques, desde as questões artísticas até as questões políticas, além de discutir a presença da Dança em diferentes ações na sociedade, tais como as ações de incentivo financeiro, a promoção e oferta de espetáculos ao grande público e também a presença dela no espaço escolar.

Todavia, sem uma ação política sistematizada em esferas menores, me arrisco a afirmar que o ensino de Dança tende a ser apenas uma pauta em meio a outras demandas. É preciso ter um olhar crítico, politizado e ativo sob as questões que dizem respeito à Dança e a reflexão das práticas educacionais desenvolvidas na escola. Neste sentido, Jussara Setenta (2008) coloca:

As diferentes falas da Dança ganham configuração política ao entender que é no corpo que questões do dentro e do fora podem ter acomodamento e que o corpo, além de trocar com o ambiente onde está, também é o ambiente onde ocorre as discussões e as decisões provenientes do processo de fazer dança e, ainda, é no corpo que se explicitam as condições de produzir a fala. O processo do fazer está acompanhado por exercícios de reflexão crítica que colaboram na formulação do discurso, provocando desestabilizações que propiciem a emergência de informações renovadas. (SETENTA, 2008; p.44).

Este olhar deve ter a presença dos profissionais que atuam nas escolas e vivenciam as dificuldades cotidianas para a implantação da Dança percebendo-a em um viés artístico, evitando o didatismo impregnado na educação. Aqui vale lembrar Isabel Marques (2007), quando a mesma aponta a necessidade de pensar o ensino da Dança fora do engessamento causado pela institucionalização da Dança:

Ao “virar escola”, artistas, movimentos artísticos, linhas de pesquisa são “didaticamente sistematizados”, perdendo, na maioria das vezes, seu “tom inovador”, sua dinamicidade, imprevisibilidade, indeterminação. O processo de transmissão de conhecimento imposto pela escola torna-se rígido e estipulado por normas externas à arte, de modo a perpetuar e cristalizar aquilo que se acreditava revolucionário. (MARQUES, 2007; p. 46).

A criação de um Fórum Municipal de Ensino de Dança nos traz a possibilidade de criar espaços de parcerias, discussão, desenvolvimento de ações por melhores condições de trabalho, reflexões sobre as ações promovidas nas escolas e sistematização do ensino através de cursos de formação como já ocorrem com as outras áreas de conhecimento na SMED.

Movimentos dessa natureza foram ensaiados no ano de 2013, quando diante da mudança da gestão de dois mandatos do prefeito João Henrique Barradas Carneiro/PMDB para o prefeito atual, Antônio Carlos Magalhães Neto/DEM ocorreram modificações drásticas como a diminuição na carga horária dos professores e retirada de projetos escolares em andamento; fatos que levaram professores a ficarem excedentes em suas escolas de lotação e ter de atuar em mais de uma unidade para ensinar sob pena de ficar fora da folha de pagamento. Neste contexto, muitas vezes, a escola de complementação de carga horária em uma local distante da escola em que o profissional já atuava, provocando sérios transtornos no deslocamento, nos ACs e também no desenvolvimento das aulas.

Diante das pressões impostas pela SMED, professores de Arte se reuniram a fim de mobilizar a APLB²³, realizando reuniões entre os professores para organização de pautas levadas nos encontros da APLB com o Secretário de Educação do Município João Carlos Bacelar.

Nestes encontros foram sistematizadas diversas ações para o ordenamento e manutenção do ensino das diferentes formas de Arte nas escolas. Os professores de Dança estabeleceram comunicação para acompanhar o andamento das negociações do sindicato junto à SMED. Todavia, com os ajustes realizados através da APLB e realocação dos professores nas escolas, alinhando a carga horária; este encontro que poderia evoluir para maiores discussões sobre o ensino se desfez.

Quanto à estrutura física das unidades e sua adaptação para o ensino de Dança, a coordenação da CENAP informa que algumas unidades da rede já possuem sala de Dança. Aponta ainda que outras escolas se encontram em construção ou em reforma para atender às demandas da escola, inclusive a sala de aula para Dança que também depende do empenho e busca dos gestores e professores.

²³APLB – Associação dos Professores Licenciados da Bahia. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia.

A professora Cássia Cardoso aponta que diante da grande demanda de escolas, cabe a cada gestor, coordenador, professor uma busca proativa junto a SMED na captação de recursos para a promoção de atividades e melhorias na estrutura física das unidades que possuem o ensino de Dança ou outras demandas específicas.

3.4 MECANISMOS DE MOBILIZAÇÃO DA DANÇA NA REDE MUNICIPAL

Um exemplo real dessa mobilização ocorreu na Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, pertencente à CRE Centro, situada na Baixa do Tubo – Vale do Matatu, na qual é desenvolvido o Projeto OlgArte, sob a coordenação da professora de Dança Rita de Cássia Fabris Leone.

O Projeto OlgArte é permeado pela interdisciplinaridade das ações artísticas envolvendo a Dança, a Música e o Teatro; neste projeto, os alunos da escola participam das aulas que tem como um dos produtos a construção de espetáculos voltados para questões discutidas ao longo do ano letivo. A escola buscou apoio junto à CENAP para manter o projeto em ação; para isto se utilizou dos registros dos processos artísticos realizados na escola, chegando, inclusive, a mobilizar o prefeito ACM Neto, que visitou a escola para assistir trabalhos do OlgArte e assim assegurar a permanência do projeto na escola.

Do ponto de vista da coordenação de Artes da CENAP, é válido a criação de um núcleo com profissionais das áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro lotados na rede municipal para ampliar as discussões sobre a esfera de atuação de cada área no currículo e a possibilidade de ações interdisciplinares; porém, fatores de ordem burocrática impedem esta iniciativa visto que o educador sofre perdas financeiras ao sair da sala de aula para atuar na esfera administrativa da SMED.

Sobre os cursos de formação continuada que são promovidos pela CENAP, foi relatada a ausência de espaço físico na SMED para acomodar os professores de Arte. Também existem projetos para o ano de 2014 que precisam ser aprovados pela gestão atual para serem executados.

Neste momento, a visão da SMED sobre a Dança se resume aos relatórios que chegam sobre os resultados dos projetos desenvolvidos em escolas a partir da parceria com entidades públicas e privadas ligadas à Dança na Cidade. O Balé

Folclórico da Bahia e a Cia de Dança Antonio Valter Leone são exemplos destas instituições que promovem aulas, espetáculos e mostras coreográficas.

Das dificuldades diagnosticadas pela coordenação de Artes da CENAP para o desenvolvimento das atividades em Dança nas escolas foram constatadas: a ausência de estrutura física da maioria das escolas, ausência de informações por parte de gestores sobre a prática pedagógica da Dança e o papel do professor, a falta de colaboração por parte de profissionais do ensino fundamental I²⁴ em participar do andamento das atividades de Dança em suas turmas, isolando esta como uma atividade não curricular.

Cabe à CENAP promover uma conscientização sobre a importância do ensino de Arte nas escolas e da contribuição que cada integrante da escola deve proporcionar para a integração da Arte com as demais disciplinas curriculares.

Ao panorama do ensino da Dança na rede municipal e a percepção relatada pela SMED, no próximo capítulo serão vinculadas às vozes dos professores de Dança, suas vivências e condições de trabalho.

²⁴ Ensino Fundamental I vai do 1º ao 5º ano; uma faixa etária que varia de seis a onze anos.

4. MAPA DO ENSINO DE DANÇA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

[...] penso que seria interessante hoje, em nossas experiências educativas na área de dança, problematizarmos a possibilidade de viver o momento, de relativizar o tempo, de não prescrever disciplinas, de enfatizar a relação corporal consigo próprio e com o outro como vetor de um tempo contínuo, dinâmico, internalizado, sentido. [...]. (MARQUES, 2007).

Após conhecer o contexto no qual se dá o ensino de Dança numa perspectiva histórica, legal e política, a pesquisa se dirige dessa macroesfera, passando pelo contexto local do ensino municipal em Salvador para, por fim, chegar ao registro e análise do espaço do ensino de Dança nas escolas municipais de Salvador.

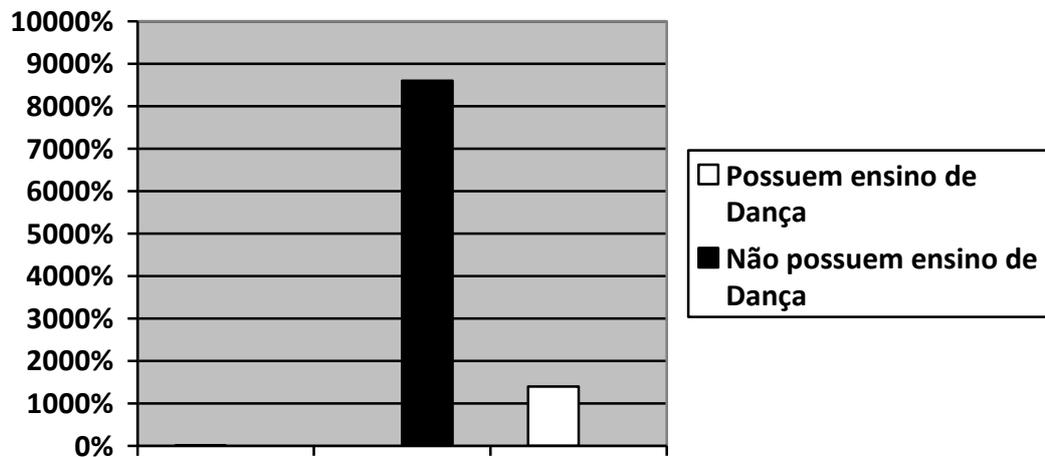
Para esta análise, os dados se encontram agrupados em categorias de abordagem, tais como: espaço, corpo docente e ações pedagógicas. Para contextualizar o ensino de Dança na rede municipal e o *modus operandi* em que esta prática pedagógica tem acontecido é necessário alinhar as informações coletadas nos órgãos responsáveis com as leituras realizadas e as vivências dos professores para realizar um mapeamento da Dança na rede municipal em um recorte que vai de 1999 até o momento de defesa desta dissertação no ano de 2014.

A coleta dos dados apresentados se deu por meio de questionários aplicados a professores de Dança que atuam nas Coordenadorias Regionais de Educação do Centro, Orla, Subúrbio I, Cidade Baixa e Cabula, além de entrevistas realizadas com gestores e alunos de escolas e também funcionários da SMED, de modo a conhecer a realidade do ensino da Dança nas escolas da rede municipal e qual a percepção que estes possuem sobre ela.

4.1 PANORAMA DAS ESCOLAS QUE POSSUEM O ENSINO DA DANÇA

O número de escolas que possuem Dança em sua matriz curricular são inexpressivos frente ao universo que compõe toda a rede municipal de ensino em Salvador. Neste universo, das 428 unidades de ensino, apenas 60 escolas possuem o ensino de Dança realizado pelo corpo de sessenta e três professores concursados. Conforme o quadro comparativo de professores e escolas da rede:

Gráfico1 - Escolas da rede municipal que possuem o ensino da Dança.



A relação entre o número de professores e escolas é visivelmente desproporcional e é explicada pelo fato de que para cumprir a carga horária de 40 ou 20 horas, muitos professores se desdobram, chegando a ministrar aulas em até quatro unidades.

Esse desdobramento e distribuição do fluxo de professores ocorrem por razões multifatoriais, entre elas o porte das escolas que possuem turmas insuficientes para fechar a carga horária mínima exigida pela SMED de 15 horas em sala de aula para professores com carga horária de 20 horas e 30 horas para os professores de 40 horas.

Com essa limitação na carga horária outro fator entra em evidência: para se deslocar entre as unidades escolares, o professor precisa permanecer preferencialmente na mesma Coordenadoria Regional de modo que, ao sair de uma unidade às 12:00h, ele consiga estar em sala novamente às 13:00h. Professores relatam que, muitas vezes, ficam sem almoçar devido ao tempo gasto no deslocamento; este fato leva a uma perda qualitativa na atuação profissional e um desgaste emocional pela pressão do horário, pelo trânsito, pelo déficit alimentar.

Junto a estas questões, a escola em que o professor for completar a sua carga horária não deve ter outro professora da área de Arte ou, no máximo, mais um professor de uma área artística distinta. Esta situação gera mais entraves, pois além da Dança, a rede conta com Música, Teatro e Artes Visuais, sendo a Música, a

preferida pelos gestores em vista da obrigatoriedade do ensino da Música previsto na LDB 9.394/96.

Uma possibilidade de organização da vida dos professores seria a lotação de professores nos CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil, porém a portaria lançada no Diário Oficial do Município de Salvador do dia 23 de Janeiro de 2014, suprimiu o ensino da Arte desse nível de ensino bem como do primeiro ciclo do EJA – Ensino para Jovens e Adultos, sob a alegação de que não existem dispositivos legais que assegurem o ensino de Arte nestes ciclos.

Sendo assim, os professores de Dança da rede têm perdido carga horária em suas unidades escolares visto que, anualmente, o fluxo de turmas diminui nas escolas. Estes professores se veem compelidos a disputar vagas nas unidades da mesma CRE ou na CRE mais próxima; quando não encontram vagas, são encaminhados pela Secretaria de Gestão de Pessoas – SGP para escolas distantes sob pena de sair de folha caso se neguem a ir para estas escolas.

Muitos são os relatos de professores que deixam de almoçar, que pegam dois ou mais ônibus para se deslocar entre as unidades sem que a SMED cubra este custo, pois o teto máximo de auxílio-transporte corresponde a um total de quatro ônibus independente da distância e do número de escolas que o professor tenha que acessar para cumprir a carga horária. Os professores entendem que estes abusos cometidos pela SMED para que os mesmos cumpram a carga horária a qualquer custo, ainda que o professor seja penalizado nesta jornada, se configura como assédio.

Estes relatos se referem ao início do ano de 2013, quando da posse do atual prefeito Antonio Carlos Magalhães Neto que, após ser empossado, como uma de suas primeiras ações, decretou que todos os profissionais de educação que estivessem fora da sala de aula retornassem em 72h sob pena de sair de folha; também promoveu a extinção dos projetos escolares que contemplavam diferentes propostas, inclusive projetos de Dança e as demais linguagens artísticas.

O panorama da gestão anterior, a cargo do Prefeito João Henrique Barradas Carneiro, por dois mandatos consecutivos, possibilitou que os professores tivessem sua carga horária completa em uma única unidade por meio de projetos educacionais em turno oposto às aulas curriculares, de modo que estes

desempenhassem suas atividades de forma integral e concentrada na mesma unidade, elevando o nível da qualidade de vida laboral e também pessoal.

As alterações realizadas de maneira imediata na transição da gestão municipal desencadearam os problemas supracitados, causando desconforto, não apenas aos professores de Dança, mas também às demais disciplinas, pois uma vez de volta à sala de aula, professores que estavam fora dela, seja por licenças, desvio de função e afins, provocaram uma superlotação na SMED, que não estava preparada para receber e direcionar estes profissionais. Isto levou a um sentimento coletivo de insegurança frente à ameaça de perdas financeiras.

Esta medida resolutiva de devolver às escolas os professores que se encontravam afastados, tenha sido traumática e provocado uma desorganização na vida dos professores e interrompido projetos de relevância não apenas para a comunidade escolar, mas também aos sujeitos da comunidade que deles usufruíam; visto que ocorreu sem realizar um mapeamento das ações que estavam em curso nas unidades escolares. Esta ação teve um lado positivo, uma vez que a SMED percebeu a necessidade de quantificar efetivamente o número de profissionais lotados e atuantes na rede.

Em função desse episódio, mobilizações foram organizadas pelos profissionais da educação municipal junto à APLB e solicitações foram levadas à mesa para discussão junto ao Secretário de Educação, que na época, ainda era João Carlos Bacelar. Estas ações buscavam amenizar a situação e adequar os professores à nova realidade da SMED, além de discutir questões de pertinência à categoria como aumento salarial, plano de saúde e plano de carreira.

O que pode se comentar sobre estas negociações é que os ganhos foram poucos perante as reais necessidades dos profissionais da educação. As condições de trabalho oferecidas pela gestão municipal se configuram como um dos maiores problemas para os profissionais inseridos na rede. Neste sentido, desde o início do ano de 2013 até o momento em se finda esta fase da pesquisa, o que se observa, no período que antecede o início das aulas e perdura até o fim do primeiro trimestre, é um grande número de professores dirigindo-se à SMED a fim de encontrar vagas para completar carga horária, sempre temerosos da ameaça constante de corte salarial.

4.2. CONDIÇÕES DO ENSINO DA DANÇA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

A pesquisa desenvolvida pretendia conhecer as condições e os fatores que norteiam suas ações pedagógicas, bem como o grau de satisfação com a sua prática pedagógica e com a rede.

A escolha das CREs a serem analisadas se deu em função da divisão da cidade em áreas administrativas, de modo a alcançar as regiões de maiores concentrações de unidades escolares e com maior número de professores de Dança.

Partindo das esferas administrativas ao espaço real de atuação da Dança na rede municipal de ensino em Salvador foram consultados trinta professores, frente ao total de sessenta e seis professores de Dança da rede. Este grupo de professores consultados se encontram distribuídos entre as CREs Centro, Orla, Subúrbio I, Cidade Baixa e Pirajá.

Desta seleção foi possível observar quanto à localização do ensino de Dança que apesar de serem divididas em 11 CREs, existem regiões como Pirajá, Cajazeiras e Subúrbio II que possuem respectivamente apenas uma escola contemplada pelo ensino de Dança; este fato ocorre pela falta de professores de Dança. Já as CREs de São Caetano e Liberdade possuem um número de professores e escolas com o ensino de Dança inferior a 2% frente ao número total de escolas nestas CREs. Este fato denuncia a carência de profissionais de Dança na rede e evidencia a necessidade da convocação dos profissionais aprovados no concurso 001/2010.

Esta distribuição dos professores de Dança em escolas mais próximas ao centro da cidade evidenciam questões que se apresentam nas entrelinhas da pesquisa, tais como: a dificuldade pontuada pela SGP do temor relatado pelos professores em serem lotados em escolas da periferia de Salvador, uma vez que elas se encontram em ruas adjacentes e com índices de marginalidade e violência acentuados nas ruas e também dentro das escolas.

Tabela 2 – Distribuição dos professores nas CREs

CONCENTRAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA POR REGIÕES	
CENTRO/ORLA	83%
SUBÚRBIO/BAIRROS PERIFÉRICOS	17%

É também apontado pelos professores 3 e 7 em suas entrevistas, que mesmo que aconteça de forma não planejada, parece ocorrer uma elitização no ensino das escolas centrais da rede municipal a partir do momento em que estas oferecem recursos atrativos que as escolas periféricas não possuem (nesse contexto pode se enunciar a Arte como uma via privilegiada de ensino). Este fato leva alunos da periferia a buscarem por escolas fora dos seus eixos domiciliares, causando uma migração no fluxo de alunos da rede municipal e um aumento do número de alunos nestas escolas, frente a um esvaziamento em escolas da periferia.

Quanto à abordagem dos profissionais graduados em Dança lotados na rede, foi aplicado um questionário suscitando questões de caráter abrangente partindo dos aspectos de ordem espacial, localizando onde estes profissionais atuam bem como o tempo de atuação profissional e de serviço na rede, passando pelo grau de formação continuada até questioná-los sobre o grau de satisfação com as condições de ensino na rede municipal descrevendo esta por meio de questões abertas e da percepção de como os sujeitos que o cercam – colegas, alunos e gestores – contribuem para sua atuação na escola.

Dentre os professores entrevistados, 60% estão na rede há menos de três anos e 40% há mais de cinco anos, o que indica uma concentração maior dos professores concursados em 2010 nas unidades pesquisadas. Quanto ao tempo de docência na Dança, 85% dos professores entrevistados possuem mais de doze anos de ensino, o que mostra que os profissionais inseridos na rede municipal de ensino possuem experiência em seu campo de atuação.

Sobre a formação dos professores de Dança da rede municipal de ensino, a SMED esclarece que 100% do quadro efetivo de professores é graduado na licenciatura específica; foi constatado que 100% dos entrevistados são graduados

pela Escola de Dança da UFBA, fato este que poderia sugerir uma consonância no discurso sobre o ensino de Dança na escola, porém foi percebido que não existe esta sintonia no discurso. Provavelmente, isto se deve ao fato de que 50% dos entrevistados foram graduados até a década de 1990 e os outros 50% foram graduados em anos mais recentes, após o período das mudanças ocorridas na proposta curricular da Escola de Dança da UFBA, bem como o pensamento sobre Dança, ensino e pesquisa, em um viés voltado para a Dança na contemporaneidade.

Esta dissonância de discurso ressoa nas salas de aula, visto que não existe uma metodologia normatizada do ensino de Dança na rede, apesar dos Marcos de Aprendizagem que apresentam diretrizes para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Desta forma é possível localizar professores que atuam a partir do modelo de repetição até aqueles que produzem reflexões sobre a Dança em diferentes contextos, inclusive a partir dos temas transversais. Este fato distancia a prática pedagógica destes profissionais e não produz um tom de unicidade no ensino de Dança na rede.

No que diz respeito à formação continuada é constatado que dos 100% de professores pesquisados, 80% realizaram ou se encontram em curso de formação continuada, sendo que 50% fizeram especialização, 30% Mestrado e nenhum deles já possuem ou estão cursando o Doutorado. Apenas 20% ainda não realizaram nenhum tipo de formação continuada.

A desproporção entre estes números é explicada pelos seguintes fatores: abertura recente do curso de Mestrado em Dança²⁵ na Escola de Dança da UFBA; pouco incentivo da SMED para os professores buscarem a pós-graduação, pois são raras as licenças concedidas para estudo aos professores. Além disso, muitos gestores não entendem a importância desta formação continuada para elevar o nível de conhecimento do professor e, conseqüentemente, o trabalho na escola e, desta forma, não colaboram na organização da carga horária na unidade para que estes professores possam cursar as disciplinas e participar de eventos acadêmicos – exigência para quem cursa uma pós-graduação *stricto sensu*.

²⁵ Primeiro programa de Pós-Graduação com Mestrado em Dança no Brasil, aberto em 2006.

É também latente a ausência de cursos de formação continuada promovidos pela SMED, como foi apontado no capítulo 3. Os professores que ingressaram no concurso de 2003 apontam a carência de cursos de atualização na área; diferente do que ocorre com professores das demais disciplinas que periodicamente participam de cursos de atualização promovidos pela SMED. Este fato aponta a precariedade do conhecimento dos responsáveis pelos estudos curriculares que não compreendem a necessidade de aperfeiçoamento dos professores de Dança.

Das razões que levaram os professores a ensinar Dança na esfera pública, a estabilidade do funcionalismo público foi o fato de maior evidência somando 60% das respostas dos professores entrevistados, aliados a 30% de professores que informaram se identificar com a proposta de ensino da rede municipal e 10% vislumbraram a possibilidade de atuar em sua área de formação.

A falta de estrutura para o ensino de Dança na rede municipal também se apresenta como um fator complicador no desenvolvimento das atividades, pois dos trinta professores entrevistados em um total de quarenta e duas escolas, apenas duas possuem salas de Dança; ainda assim, em uma das escolas, a sala se encontra desativada por falta de manutenção estrutural.

Ao indagar em que espaço ocorrem às aulas de Dança, as respostas se diversificaram conforme a realidade vivenciada por cada professor. Cerca de 60% utilizam as salas de aula curriculares enquanto 40% adaptam espaços da escola como pátios, salas temáticas ou salas desocupadas para acomodar os alunos. Quase sempre um número de alunos superior ao que o espaço pode comportar.

Este número de alunos sofrem poucas variações de uma unidade para outra. Cada professor de Dança atende em média 18 turmas com respectivamente 20 a 30 alunos por sala, o que dificulta a ação pedagógica frente ao grande número de alunos para demandar a atenção individualizada, necessária a esta prática de ensino.

A ausência de estrutura não se resume a falta do espaço físico, mas também a ausência de recursos didáticos, problema que afeta a maioria dos professores da rede. Faltam recursos básicos tais como piloto, apagador, papel metro, papel ofício, e outros. Esta situação ganha proporções maiores no que se refere ao ensino de Dança, pois recursos básicos como aparelho de som, cd, colchonetes não existem.

O testemunho dos professores é praticamente uníssono quando se trata das questões referentes à falta de recursos didáticos para a consecução das aulas. Todavia, durante as entrevistas, foi possível perceber o comprometimento dos professores com a sua prática pedagógica, visto que 80% dos professores entrevistados afirmaram ter equipamentos adquiridos com recursos próprios que levam diariamente para desenvolver ações exitosas em suas escolas.

Diferentemente do repasse financeiro que é feito no sistema de ensino estadual, no qual o gestor recebe a verba através de uma conta aberta por meio do CNPJ da escola e administrada por ele ao longo do ano; na rede municipal, a verba não chega à gestão dessa maneira. Este repasse é realizado anualmente por meio de um levantamento dos recursos necessários para o desenvolvimento das atividades na escola e este recurso chega no início do ano para as escolas que tem o CNPJ regularizado.

Neste modelo, cabe ao gestor consultar previamente os professores acerca dos recursos necessários para os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, a fim de que estes sejam solicitados. Porém a realidade observada é que, frequentemente, esta comunicação não ocorre e muitos professores desconhecem estes trâmites. Como o desenvolvimento das ações artísticas não se mostra como prioridade para alguns gestores da rede municipal, estes não incluem as demandas desta área de conhecimento na solicitação dos recursos financeiros.

Estas indagações adentram o lugar da colaboração de gestores e professores das demais disciplinas no desenvolvimento das ações da Dança nas escolas. Sobre este tópico, 20% dos entrevistados sinalizam que raramente recebem o apoio de seus gestores e 80% dizem receber apoio às vezes; esta situação varia conforme a unidade que os professores ensinam; o que deixa claro que o desenvolvimento da Dança fica a mercê da disponibilidade e sensibilidade estética do gestor.

Quanto à participação e colaboração dos demais professores esta é espaçada e, muitas vezes, ficam interpeladas pelas situações cotidianas como os ajustes de carga horária. Desta forma, alguns professores sequer se encontram durante a semana e possuem demandas próprias na construção de planos de aula, instrumentos de avaliação, mergulhando cada um em seu mundo e distanciando os

saberes presentes na escola, mesmo aqueles que fazem parte de uma mesma área, como a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, na qual se inserem a Arte em suas diferentes formas, a Educação Física, a Informática, a língua estrangeira e também a língua portuguesa.

Por essa razão, 90% dos professores de Dança relataram que são poucas as participações e o conhecimento dos demais professores sobre as atividades desenvolvidas no ensino de Dança e as possíveis ações interdisciplinares. Apenas 10%, sinalizaram uma participação ativa dos colegas. Nesta margem minoritária foi relatado que os projetos e atividades escolares acontecem em caráter interdisciplinar e por isso, estes professores dialogam frequentemente.

Esta é uma saída para aproximar o ensino de Dança das demais áreas do conhecimento e promover uma integração de saberes/fazeres tanto para os alunos quanto para o corpo docente; o que traz ganhos visíveis para a escola. Esta integração de saberes é preconizada por Morin quando o mesmo afirma que:

O todo tem qualidade ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes. (MORIN, 2006; p.36).

Se esta dificuldade no diálogo entre professores de áreas diferenciadas pode ser justificada pelas dificuldades supracitadas, a interlocução entre os professores de Dança e o compartilhamento de experiências também são bastante prejudicados, pois a ausência de cursos de formação, fóruns de educadores em Dança ou quaisquer iniciativas que promovam este diálogo entre os professores da rede municipal não existe. Sendo assim, o ensino de Dança na rede permanece isolado e enfraquecido em sua práxis.

Esta informação entra em conflito com os dados coletados, visto que 60% dos professores entrevistados conhecem um número superior a dez professores de Dança que ensinam a rede e 40% conhecem entre cinco e dez professores, o que já é um ponto inicial para iniciar uma conexão de professores-pesquisadores de questões relacionadas às práticas pedagógicas nas escolas municipais.

É fundamental que este encontro seja promovido para que seja possível refletir sobre este espaço de compartilhamento na rede municipal de ensino em Salvador e que este possa ser expandido para as esferas estadual e federal de ensino, com a abertura de novos concursos, cooptando mais profissionais, promovendo atualizações, refletindo sobre as práticas metodológicas de ensino e, por fim, fortalecendo a Dança nas escolas.

Sobre os conhecimentos básicos para o ensino de Dança, foi perguntado aos professores se em suas unidades existe algum documento que norteie o ensino da Dança e se estes produzem seus planos de aulas, bem como se eles conhecem e utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte em suas aulas.

Segundo os professores entrevistados, em 80% das unidades não existem documentos que norteiem o ensino de Dança, 20% apontou um fato considerado relevante. Na ausência de documentos que auxiliem a prática docente, as professoras Lorena Amaral e Maíra Di Natale produziram textos, dando ênfase ao *Compêndio de Dança da Rede Municipal de Salvador*²⁶, produzido pela professora Maíra Di Natale da Escola Malê Debalê e divulgado no PIBID - Dança - Universidade Federal da Bahia. Todavia, a princípio, parece que este compêndio ainda não foi disponibilizado para a SMED compartilhar com as escolas da rede municipal; também não foi possível acessá-lo via internet.

Quanto ao conhecimento e uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte nas leituras e utilização na composição de aulas, 40% dos professores relatam que conhecem em parte, os demais 60% afirmam conhecê-los. Todavia este conhecimento não se reflete na utilização em sala de aula, uma vez que apenas 30% desses professores utilizam conhecimentos dos PCNs, frente aos 70% que informam não utilizá-los.

Uma vez questionados sobre a razão pela qual não utilizam os PCNs na construção de suas aulas. Os professores apontaram que a organização dos temas propostos, bem como sua viabilidade de execução são fatores complicadores. De acordo com a professora 04, sobre a utilização dos PCNs, ela lembra:

[...] de ter lido os PCNs durante o período que estudava para o concurso. Também foi discutido superficialmente na graduação sobre

²⁶ O Compêndio de Dança da Rede Municipal de Salvador reúne textos de autores que discutem a Dança, orientando o professor em suas atribuições no ensino da Dança.

sua existência, mas nunca houve uma atividade que nos direcionasse a utilizar, então não me sinto preparada para utilizar este recurso. (Professora 04).

Sobre a produção dos planos de aula há uma equivalência de 45% entre os professores que produzem assiduamente seus planos e os que produzem às vezes. Apenas 10% informaram produzir planos de aula raramente. Quando indagados sobre a razão pela qual não produzem seus planos de aula regularmente, 75% alegaram falta de tempo entre as atividades produzidas e a sobrecarga de trabalhos, enquanto 15% sinalizaram que os planejamentos acontecem paralelamente às aulas e são implícitos à sua prática pedagógica.

Desse panorama de produção de planos de aula, dois desdobramentos podem ser comentados: o primeiro momento, a sobrecarga de atividades e a falta de tempo para desenvolvê-las. Existe um momento destinado à produção do planejamento de aulas conhecido por Atividade Curricular – AC para a qual o professor é remunerado. Este é um momento para que o professor desenvolva suas ações pedagógicas como atividades, planejamentos, avaliações, preenchimento de documentos escolares, dentre outras ações didático-metodológicas.

Todavia, na rede municipal de ensino em Salvador, professores especialistas, dentre eles os professores de Dança não recebem esta remuneração para a realização desses encontros que podem ocorrer semanalmente ou quinzenalmente por área de conhecimento. Este é um fato que tem sido levado constantemente em pauta para assembleias de professores da rede junto à APLB.

Por essa razão alguns professores não participam desse momento em suas unidades, o que fragmenta o ensino e a interlocução entre coordenação pedagógica, professores e gestão. Esta questão precisa ser repensada, pois vai além de uma questão de ordem financeira e atinge proporções políticas e pedagógicas que, mais uma vez ratificam o modo de perceber a Dança no ambiente escolar. Se os professores da área de Arte vão para uma universidade, necessitam de uma graduação como qualquer outro concursado, pergunta-se? Por que existe esta forma diferenciada de entendimento da necessidade de AC remunerado para estes profissionais?

A busca por uma remuneração melhor também é um fator de sobrecarga para os professores, visto que 80% dos entrevistados dos professores da rede, também trabalham em Academias de Dança, escolas da rede estadual ou em escolas privadas.

Mesmo diante de uma realidade de ausências, os professores apontam que os alunos também refletem e são impactados por estes fatores de maneira direta. Assinalam também que a percepção e recepção desses alunos para as aulas de Dança podem ser prejudicadas por conta das dificuldades encontradas. Todavia, os relatos indicam que a aceitação e afinidade dos alunos são satisfatórias, 70% dos professores indicam que seus alunos demonstram gostar das aulas e 30% indicam que os alunos informam gostar muito das aulas de Dança.

Um dos relatos apresentado ao longo das entrevistas coletivas com alunos da rede comprovam estas estimativas, a aluna 02 assim se expressa:

Sempre gostei de dançar, mas nunca tentei fazer isso na frente de ninguém, porque me achava desajeitada. Quando soube que ia ter aula de Dança fiquei com medo, sem saber o que ia aprender e se ia passar vergonha, mas depois das primeiras aulas, nunca mais deixei de participar! Adoro as aulas de Dança! (Aluna 02).

Em função dos fatores mencionados, o grau de insatisfação dos professores com a realidade vigente na esfera municipal de ensino é observada. A totalidade de professores entrevistados se encontra insatisfeita, variando entre os muito insatisfeitos que somam 30% dos professores e 70% que se encontram pouco satisfeitos. Na margem de professores muito insatisfeitos, todos eles estão há mais de cinco anos na rede e não observam perspectivas de melhorias de condições no atual governo municipal em relação aos aspectos sociais de promoção da qualidade educacional pensando a trama que compõe o espaço vivo e dinâmico da educação em nível municipal, ou seja, alunos, professores, gestores e funcionários.

A superação desse quadro de insatisfação demanda pensar estratégias para promover na rede municipal um salto qualitativo no processo ensino-aprendizagem de Dança, a partir da melhoria dos aspectos estruturais, metodológicos e também de qualidade de vida dos educadores da rede municipal.

PARA CONCLUIR, É PRECISO AGIR: UM OLHAR PROPOSITIVO PARA O ENSINO DE DANÇA EM SALVADOR.

Temos de nos tornar a mudança que queremos ver no mundo. Você tem que ser o espelho da mudança que está propondo. Se eu quero mudar o mundo, tenho que começar por mim. Mahatma Gandhi.

O local da construção de uma pesquisa exige uma responsabilidade intelectual sobre o que sai do mundo das ideias e como elas se transformam em dados para referenciar novas pesquisas. Este é um lugar solitário até certa altura do trajeto enquanto se organizam as referências, mas que ao colaborar para a argumentação e, ao mesmo tempo, ser confrontado com os dados de campo promove uma sustentação para a escritura das perguntas e respostas tantas vezes revisitadas.

Neste espaço em que a educação transita da teoria à prática, as linhas de pensamento dos autores, os relatos históricos e suas reverberações se tornam táteis nos espaços visitados, na voz dos sujeitos pesquisados, nos números que expressam situações cotidianas, mas que, muitas vezes, são tratados como estatística estéril sem um rosto que a represente.

Observar o contexto histórico da educação e perceber quão recente é a presença da Dança na escola não invalida as múltiplas ações desenvolvidas no sentido de estabelecer proposições; pelo contrário, servem como mola propulsora para que tracemos o percurso em direção à permanência da Dança neste espaço do conhecimento.

A efetivação destas conquistas exige de cada profissional licenciado em Dança uma ação politicamente engajada e um incessante espírito de pesquisador, pois um professor desprovido de informações sobre seu campo de atuação é refém das circunstâncias. Neste momento, esta situação não é mais aceitável.

Conhecer as leis que fundamentam a ação pedagógica, os documentos que norteiam o ensino de Dança na escola, os estatutos de base da profissão, são necessidades básicas para o empoderamento dos profissionais frente às demandas da contemporaneidade e a relevância de uma categoria segura e propositiva em nossas ações.

O panorama para o ensino de Arte no estado brasileiro ainda necessita de ajustes, visto que o sistema educacional se apresenta fragmentado e carece de mudanças no fazer. Neste contexto, cada pequena melhoria deve ser percebida em uma perspectiva de avanço e uma probabilidade de transformações.

Neste contexto, a Dança busca a permanência no ambiente escolar. A universidade forma novos profissionais que saem em busca de mercado de trabalho. O campo de ensino é promissor. Desta forma é preciso buscar a abertura das salas de aulas para aqueles que desejam abraçar a docência e acreditam na escola como espaço para a promoção de novos saberes e a superação de paradigmas a partir da prática da Dança na escola pública.

A Prefeitura de Salvador, a partir de sua Secretaria de Educação, é um solo fértil para o desenvolvimento de ações afirmativas para o ensino de Dança. As iniciativas precisam começar um movimento endógeno de validação das ações artístico-pedagógicas da Dança, a partir do encontro entre os precursores da Dança na rede municipal de ensino de Salvador com as novas gerações de professores concursados para construir um legado rico em experiências corporais de desenvolvimento da sensibilidade em busca de uma ética humana.

Neste viés, somos nós, professores da rede municipal, das três gerações concursadas que temos a responsabilidade de propor linhas de ação para o avanço do ensino de Dança nas escolas municipais em Salvador, Bahia.

Ao olhar para o campo político é preciso perceber os exemplos bem sucedidos de busca de reconhecimento e autonomia de ação, como a Música tem alcançado. É hora de discutir a criação do Fórum de Educadores em Dança, inicialmente em caráter local nas CREs, reunindo os professores por meio de encontros, cursos de formação e atualização para então, fortalecidos, buscar meios de acionar a SMED para propor transformações nas linhas pedagógicas e melhorias estruturais das escolas.

Conseguir visibilidade junto à SMED e à comunidade soteropolitana também se configura como mecanismo fundamental para cooptar o interesse e cooperação para com a Dança e seus profissionais. Estas ações são frágeis quando realizadas separadamente, porém articuladas elas possuem expressão massiva e possuem maior alcance junto ao público.

Pensando nestas articulações, a criação do Festival Dança Salvador poderá reunir alunos e professores da rede municipal para momentos de mostras coreográficas, seguindo exemplos de iniciativas estaduais já existentes, tais como o FACE, o TAL, o AVE, o Encante e o JERP com o Festival de Ginástica Alegria na Escola, todos projetos estruturantes²⁷ da Secretaria de Educação do Estado da Bahia voltados para as áreas artísticas e esportivas.

Os cursos de formação e atualização de professores de Dança contam com a colaboração de instituições de ensino superior como a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia para receber este grupo, organizar seminários e simpósios que promovam uma ponte e um diálogo constante entre a universidade e as escolas.

Este é um espaço promissor a ser pensado, pois iniciativas da CAPES através de programas como o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem proporcionado, tanto aos graduandos quanto aos professores da rede pública de ensino, um espaço de trânsito entre o que tem sido feito na escola. neste contexto, proporciona uma experiência *in loco* aos graduandos que se aproximam da docência e, também, promove o encontro dos professores já graduados com as novas possibilidades de leituras, desenvolvimento de metodologias e pesquisa.

Quanto aos recursos para operacionalizar estas linhas de ação é preciso utilizar a própria máquina pública em favor delas: realização do Festival Dança Salvador em teatros subsidiados pelo município como o Teatro Solar Boa Vista no bairro do Engenho Velho de Brotas e o Espaço Cultural de Alagados em Plataforma, bairros onde existem uma concentração de escolas municipais facilitando o acesso de alunos, professores e comunidade.

Parceria com a Escola de Dança da UFBA para sediar e, se possível, promover cursos de atualização, bem como convidar o corpo docente para dialogar

²⁷ Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. O diálogo entre esses projetos, possibilita uma maior articulação, que otimiza a organização do trabalho pedagógico na escola e as aprendizagens dos estudantes. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/projetos-jornada>. Acessa em abril de 2014.

sobre o espaço do ensino de Dança nas escolas, além de acionar a SMED para financiar a vinda de palestrantes para estes encontros.

Realizar encontros do Fórum de Educadores de Dança nas unidades escolares buscando o intercâmbio e apreensão da realidade de outras unidades de ensino.

No momento, estas linhas de ação permanecem apenas no campo das ideias. Todavia, este é o momento de educadores da rede municipal, pesquisadores, de processos do ensino em Dança, graduandos se unirem para acionar as possibilidades de cada um destes espaços nos quais a Dança se faz presente. O fator humano é o principal elemento na articulação e execução dessas proposições. O conhecimento não promove transformação sem uma prática estruturada e colaborativa, portanto é preciso que nós, como grupo, nos articulemos a fim de promover coesão e coerência em nossas ações por melhorias para a nossa prática.

Os dispositivos já existem, é preciso acioná-los com a responsabilidade de quem constrói pequenas células de movimento na história da Dança na educação brasileira. Para isso é preciso agir mais, pensar mais, mudar mais.

Estas são as considerações de uma professora-pesquisadora que olha para seu objeto de pesquisa de um lugar não tão cômodo devido à sua proximidade, que vivencia uma realidade de ausências, muito próxima dos relatos coletados e reanimada diariamente pelos que acreditam e incentivam um olhar desejoso para a prática efetiva da Dança na escola: nossos alunos.

Eles são os sujeitos de nossas ações e responsáveis por propagar as ideias que lançamos em nossas aulas; neste viés, o ensino de Dança supera as dificuldades encontradas no percurso profissional e desenvolve em cada professor a confiança de estar transformando gerações. Sem esta confiança, a nossa prática pedagógica está fadada à esterilidade, a teorização excessiva sem reflexões experienciadas, ao distanciamento dos alunos, e a perda do prazer de conhecer.

Os discursos caminham para o lugar das ausências, das ingerências e de outras irregularidades passíveis de serem encontradas na educação brasileira; esta estrutura construída em bases ainda deficientes e ainda transpassada por um fazer carente de recursos. Todavia é preciso ter em vista que:

[...] a arte na escola tem como papel proporcionar aos professores, aos alunos e à comunidade a possibilidade de reverem-se como construtores da cultura, e perceberem como suas diferenças – seja de raça, etnia, gênero, classe social ou referências culturais – podem apresentar modos de ver e dar significado ao mundo. (MATOS, 1999, p.104).

É preciso olhar além da estrutura física e perceber as possibilidades existentes nas entrelinhas do cotidiano escolar e buscar parcerias para que a Dança não se atrofie e sufoque entre os muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas – SP: Verus Editora, 2005.

ARAÚJO, Lauana. **Graal – O segredo da dança na Bahia: Noção de vanguarda artística aplicada a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia** In: LOBATO, Lúcia; SAJA José Antônio (Orgs.). **Vanguardismo, também uma questão da Dança** / Estudos Monográficos Contemporâneos em Dança., UFBA/Escola de Dança/Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador/BA: P&A Ed., 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo – SP: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** 2ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil.** 6ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2008.

BARRETO, Debora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas.** Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.pdf>>. Acesso em: 15 de Novembro de 2013

BITTAR, Marisa. BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade** ISSN printed: 1806- 636 ISSN on-line: 1807-8672 Acta Scientiarum Doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497 Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 130 p. Volume 06.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CAZÉ, Clotildes. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/BA.** 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CUNHA, Marcos Vinícius. **John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil.** In: GHIRALDELLI, Paulo (Org.). *O que é filosofia da Educação?*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 248-263.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 11ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 23ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 14ª ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto.** 4ª ed. São Paulo – SP: Ática, 2007.

GEHRES, Adriana de Faria. **Corpo - Dança - Educação: Na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais.** Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e Educação.** 11ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 1994.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Estudo Sobre as Possíveis Ligações de Dewey à Tradição Comteana: respingos na filosofia e educação brasileira.** Reunião Anual da Anped: sociedade, cultura e educação: novas regulações? 32., GT 17., 2009, Caxambu.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

LUBISCO, Nídia; VIEIRA, Sônia. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses.** 3. ed. Salvador: Edufba, 2007.

MARIANO, Agnes. **A invenção da baianidade.** São Paulo – SP: Anablume, 2009.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 4ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança hoje: textos e contextos.** 4ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2007.

MORAES, Eduardo Jardim de. **A brasilidade modernista. Sua dimensão filosófica.** Rio de Janeiro, Graal, 1978.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva. 11ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação.** Natal – RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

OLIVEIRA, Cleiton. **Municipalização do ensino do Brasil.** Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 1999.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética.** Natal – RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho, José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

Rádio Sociedade da Bahia. História da Rádio Sociedade da Bahia. Disponível em: <http://www.radiosociedadeam.com.br/capa/historia.aspx>. Acesso em: janeiro de 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução Lílian do Valle. 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2005.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** Tradução: Valter Lellis Siqueira. 1ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2001.

ROBATTO, Lia. **A Dança como via privilegiada de educação.** Salvador – BA: EDUFBA – Editora da UFBA, 2012.

RODRIGUES, Augusto (org.). **Escolinha de Arte do Brasil.** Brasília: Inep, 1980

ROSÁRIO, Maria José Aviz. **A educação jesuítica no Brasil colônia.** Anais do III Encontro de Pesquisa do PPGED da UFPI 2004.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Marcos de Aprendizagem: Dança.** Salvador: A Secretaria, 2010.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental para as escolas da Rede Municipal de Salvador” da SMEC/PMS.** Salvador: A Secretaria, 2006.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Escola, Arte e Alegria: Sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador.** Salvador: A Secretaria, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-b.

SAVIANI, Demerval. **História Da História Da Educação No Brasil: Um balanço prévio e necessário,** 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

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

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador – BA: EDUFBA, 2005.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. **Escola em dança**: movimento, expressão e arte. Porto Alegre – RS: Mediação, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de consentimento: diretores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO
ESCOLA DE DANÇA
TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, Diretor(a) da Unidade Escolar _____, RG _____, CPF _____, autorizo a pesquisadora *Ana Flávia Jesus Oliveira Cazé* a ter acesso às instalações desta Unidade Escolar, principalmente às aulas e professores de dança, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na Rede Pública Municipal de Ensino em SSA/BA*, sob a orientação da Prof. Dra. Dulce Tâmara Lamego e Silva (PPGDança - UFBA).

Salvador, _____ de _____ de 2013.

Diretor(a)

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista SMED



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

Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na Rede Pública Municipal de ensino em SSA/BA

Roteiro da entrevista semiestruturada: SMED

1. Quantas e quais escolas possuem o ensino de dança na rede municipal de salvador?
2. Quais os projetos desenvolvidos pela SMED para o ensino das linguagens artísticas?
3. Existem projetos voltados para o desenvolvimento da dança na rede municipal de ensino? Quais são?
4. Existe a necessidade específica da dança de recursos apropriados para o desenvolvimento de suas atividades. Como a SMED tem assistido a essas necessidades?
5. Quais os documentos oficiais que norteiam o ensino das artes nas escolas da rede municipal?
6. Como a SMED percebe e avalia o ensino da dança nas escolas da rede?
7. Qual o perfil profissional de educadores que compõem o quadro efetivo da rede municipal de salvador
8. Qual a atual política de ensino das linguagens artísticas na rede municipal de ensino em salvador?
9. Quais as dificuldades encontradas pela SMED no que diz respeito ao ensino de linguagens artísticas em escolas da rede?
10. Existem registros de como, quando e em qual gestão se deram os primeiros concursos específicos para professores de linguagens artísticas?
11. Existem registros de como se deu a inserção do ensino das artes na rede municipal de ensino?

APÊNDICE C: Termo de consentimento: coordenadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO
ESCOLA DE DANÇA
TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, Coordenador(a) Pedagógica do
_____, RG _____, CPF
_____, autorizo a pesquisadora *Ana Flávia Jesus Oliveira Cazé* a
utilizar os dados coletados através dos instrumentos de pesquisa (questionários,
entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) na sua pesquisa de
Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da
Bahia (UFBA), intitulada *Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na
Rede Pública Municipal de Ensino em SSA/BA*, sob a orientação da Prof. Dra. Dulce
Tâmara Lamego e Silva (PPGDança - UFBA).

Salvador, ____ de _____ de 2013.

Coordenador(a) Pedagógico(a)

APÊNDICE D: Termo de consentimento: professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO
ESCOLA DE DANÇA
TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, Professor (a) de Dança da Unidade Escolar _____, RG _____, CPF _____, autorizo a pesquisadora *Ana Flávia Jesus Oliveira Cazé* a observar minhas aulas de Dança nesta Unidade Escolar, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na Rede Pública Municipal de Ensino em SSA/BA*, sob a orientação da Prof. Dra. Dulce Tâmara Lamego e Silva (PPGDança - UFBA).

Salvador, ____ de _____ de 2013.

Professor(a) de Dança

APÊNDICE E: Questionário - Contato inicial com professores de dança**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO
ESCOLA DE DANÇA**

Prezado professor;

Este questionário é um instrumento de coleta de dados que servirão de base para a escrita da dissertação de mestrado *Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na Rede Pública Municipal de Ensino em SSA/BA* no Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia sob a orientação da Prof^a Dr^a Dulce Tamara Lamego e Silva.

Todos os dados aqui serão trabalhados em uma esfera quantitativa, não se tratando de uma avaliação. É reservado a você o direito de não se identificar.

Agradeço neste momento por sua contribuição, crendo que ela será relevante no desenvolvimento do ensino da dança nas escolas de Rede Municipal de ensino em Salvador. Em caso de dúvidas, sugestões ou críticas entre em contato pelo email afcaze85@yahoo.com.br.

Atenciosamente;

Ana Flávia Cazé Nascimento
Pesquisadora

**Questionário de Pesquisa
Professores de Dança**

1. **Número de identificação (não preencher este campo):** _____
2. **Nome:** _____
3. **Idade:** _____

4. **CR/ESCOLA:** _____

5. **Regime de contratação:** Concursado () REDA ()

6. **Carga horária:** 20h () 40h () 60h ()

7. **Está em desvio de função?** Sim () Não ()

Função que desempenha: _____

8. **Formação acadêmica:** _____

9. **Tempo de atuação na rede municipal:** _____

10. **Tempo de atuação profissional:** _____

11. **Segmentos que atua:**

Ensino Infantil () Fundamental I () Fundamental II () SEJA ()

12. **Turnos de aula:** Matutino () Vespertino () Noturno ()

13. **Grau de satisfação com a profissão:**

Muito satisfeito () Satisfeito () Pouco Satisfeito () Muito insatisfeito ()

14. **Participa dos cursos de capacitação promovidos pela SMED?**

Sempre () Às vezes () Nunca ()

15. **A estrutura física da escola que você atua é adequada para sua prática pedagógica?**

Sim () Não ()

16. Email:

17. **Como você avalia o desempenho do ensino de dança na rede municipal de ensino?**

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

18. **Como avalia o seu desempenho como professor de dança na rede municipal de ensino?**

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

19. **O suporte da gestão e SMED ao ensino da dança na sua unidade escolar?**

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

20. **Qual o número de turmas você ensina na rede municipal?** _____

21. **Quantos alunos em média você tem por turma?** _____

22. **Exerce outras atividades profissionais fora da rede municipal?**

Não ()

Sim ()

Qual? _____

23. **Quantos professores de dança na rede municipal de ensino você conhece?**

() Nenhum () De 01 a 03 () De 05 a 10 () Mais de 10

24. **O que te levou a optar pelo ensino de dança na rede municipal?**

() Falta de opções no mercado de trabalho

() A estabilidade do funcionalismo público

() Identificação com o ensino na rede pública

() Outra: _____

25. **Em sua opinião quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor de dança na rede municipal de ensino para o desenvolvimento de sua prática profissional?**

26. Qual a sua formação profissional?

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

27. Cursos em andamento

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

28. Ano de conclusão dos cursos (caso não tenha concluído ainda, deixe em branco)

Graduação _____

Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

29. Instituições que cursou

Graduação _____

Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

30. Você recebe suporte da gestão da escola para desempenhar as atividades relativas ao ensino da Dança na escola?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

31. Os professores da unidade conhecem/apoiam o trabalho de Dança desenvolvido por você?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

32. Os projetos pedagógicos em sua escola acontecem em caráter multidisciplinar?

Sim Não

33. Você participa dos encontros de professores de sua unidade?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

34. Quais linguagens artísticas atuam na sua unidade além da Dança?

Teatro Música Artes Plásticas Dança (mais de um professor)

35. Sob sua ótica, qual a percepção de seus alunos sobre suas aulas?

- Gostam muito das aulas
- Gostam das aulas
- Gostam pouco das aulas
- Não gostam das aulas

36. A cerca da estrutura física de sua unidade:

- É muito boa
- É boa
- É regular
- É péssima

37. Sua unidade escolar possui sala de dança?

- Sim Não

Caso não haja, onde ocorrem as aulas de dança?

38. Sua unidade escolar possui ou providencia materiais didáticos para sua prática pedagógica?

- Sim Não

39. Descreva brevemente os recursos utilizados por você em suas aulas:

40. Existe algum plano de curso ou ementa para a área de Dança na sua unidade?

- Sim Não

41. Você constrói seus planos de aula?

- Sempre Às vezes Raramente Nunca

42. Conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes que se refere à sua linguagem artística?

() Sim () Em parte () Não

43. Você utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes na construção de suas aulas?

() Sim () Não

44. Fale resumidamente quais as atividades artísticas desenvolvidas em sua escola:

APÊNDICE F: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Professores de Dança



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

Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na Rede Pública Municipal de Ensino em SSA/BA

Roteiro da entrevista semiestruturada: Professores de Dança

- 1) Como são realizadas as aulas de dança nessa escola? Quanto o tempo de das aulas? Quantos vezes por semana? A que faixa etária de seus alunos?
- 2) Onde ocorrem as aulas? Você considera adequado esse espaço? Por quê?
- 3) Qual o seu diagnóstico sobre os alunos que frequentam as aulas de dança?
- 4) Quais suas expectativas enquanto docente, a cerca da percepção que os alunos apresentam sobre as aulas de dança?
- 5) Qual a sua expectativa, enquanto professor de dança, sobre sua atuação?
- 6) Do seu ponto de vista o que dança no contexto escolar?
- 7) Qual a sua abordagem de corpo e dança nesse contexto?
- 8) De que maneira a dança acessa ao projeto pedagógico na sua escola?
- 9) No caso dessa escola, a dança atua na matriz curricular da disciplina Arte. Em sua opinião, o que a Dança traz de significativo para esta unidade de ensino?
- 10) Existe articulação entre a Dança e as demais disciplinas do currículo? Como ela acontece?
- 11) A dança como atividade de turno oposto (oficina) se articula com as demais ações educativas da escola? De que forma isso acontece?
- 12) Você acredita que suas aulas propiciam aos alunos construção de conhecimento? Por quê?
- 13) Como você percebe a presença da Dança na escola?
- 14) Você considera que as políticas educacionais colaboram para efetivação do ensino da Arte e Dança no ensino escolar?

APÊNDICE G: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Estudantes de Dança**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO
ESCOLA DE DANÇA**

Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na Rede Pública Municipal de Ensino em SSA/BA

Roteiro da entrevista semiestruturada: Estudantes de Dança

- 1) Desde quando você faz Dança nesta escola?
- 2) Que razões o levaram a participar dessas aulas?
- 3) Você já fez aulas de dança antes de chegar ao Ensino Médio? Em caso positivo, qual?
Por quanto tempo?
- 4) Em sua opinião, que dança é essa que você participa na escola?
- 5) Você percebe alguma diferença entre as aulas de dança e as outras aulas?
- 6) Em sua opinião, a dança se relaciona com as outras disciplinas? De que forma?
- 7) O que você faz nas aulas de dança é compartilhado na escola? Como?
- 8) Além das aulas de dança, você tem contato com outras atividades ligadas à Dança fora da escola? Quais?
- 9) Você considera necessária a presença da Dança nas escolas? Por quê?
- 10) Para você, as aulas de dança lhe fornecem conhecimento?
- 12) O que é Dança para você?

APÊNDICE H: Carta à Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED – 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO
ESCOLA DE DANÇA**

Salvador, 14 de março de 2013

À

Secretaria Municipal de Educação de Salvador - SMED

Prezado(a) Senhor(a):

Venho por meio desta apresentar *Ana Flávia Jesus Oliveira Cazé*, aluna do Mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia, a qual está desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na Rede Pública Municipal de Ensino em SSA/BA**”, sob a minha orientação.

Para efetivar essa investigação, Ana Flávia Cazé necessita da colaboração dessa Secretaria para o levantamento de alguns dados preliminares, os quais referem-se a dados quantitativos e uma relação nominal das escolas de Ensino Infantil e Fundamental de Salvador que oferecem Dança como linguagem da disciplina Arte inserida na Matriz Curricular, bem como aquelas que têm a Dança oferecida em turno oposto ou na matriz Curricular. A coleta desses dados é fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa. Certos de contarmos com a colaboração dessa Secretaria, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimento que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Dulce Tamara Lamego e Silva

Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Dança - UFBA

e-mail: dulceaquino@gmail.com

APÊNDICE I: Roteiro da Entrevista semiestruturada: Gestor(a) SMED-BA



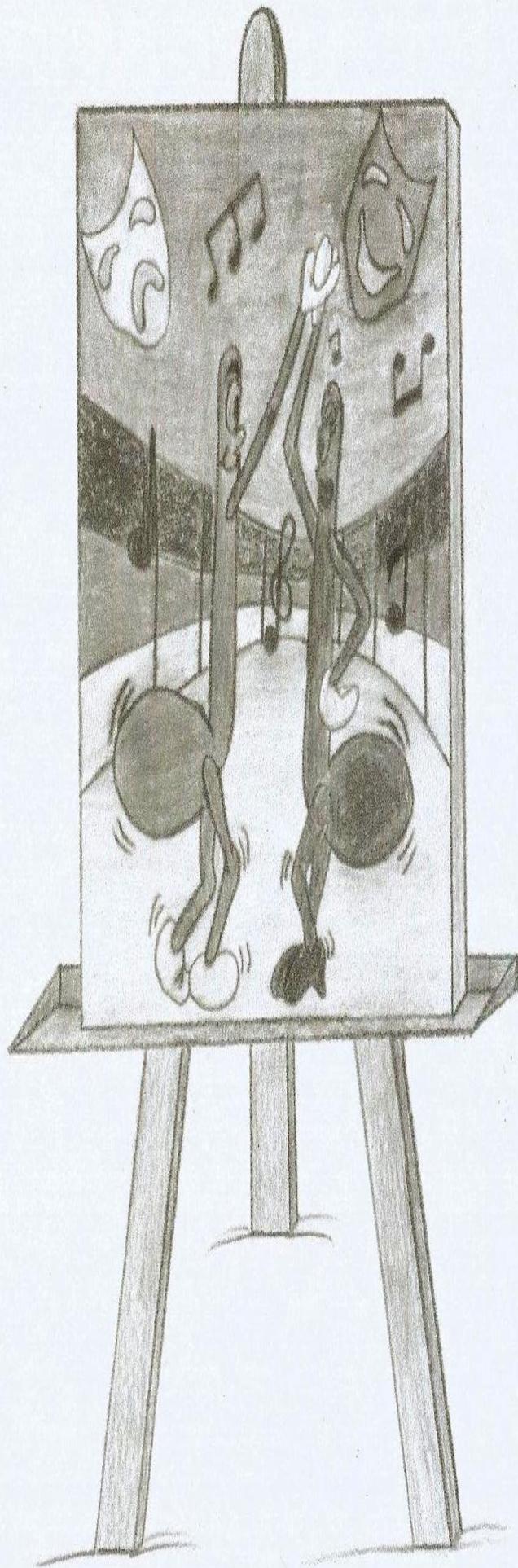
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/MESTRADO ESCOLA DE DANÇA

Dança Salvador: Por um recorte historiográfico da Dança na Rede Pública Municipal de Ensino em SSA/BA

Roteiro da Entrevista semiestruturada: Gestor(a) SMED

- 1) Qual a concepção da SMED sobre o ensino da Arte na Educação Básica?
- 2) Como a SMED compreende a inserção das diferentes linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, como prevê os PCNs, nos currículos ao longo da educação básica? Há uma preocupação em oferecer o acesso a esses conhecimentos?
- 3) Como o(a) senhor(ora) compreende a Dança?
- 4) Na opinião do(a) senhor(ora), como gestor(a) da educação municipal, qual seria o papel da Dança na escola?
- 5) O(a) senhor(ora) considera que existe a inserção do ensino da dança nas escolas de ensino infantil e fundamental?
- 6) Apesar da SMED não ter em seu cadastro a informação dos professores licenciados em Dança que atuam na sua rede pública com o ensino da Dança, na minha pesquisa, após longo processo de contato com as escolas municipais, foram identificadas situações diversas da Dança no Ensino Básico:
 - a) inserida no currículo como disciplina na área de Arte;
 - b) como oficinas de contraturno;
 - c) ofertas via outros projetos (Mais Educação etc.), mas que não dialogam com o projeto pedagógico da instituição. Quais os argumentos da SME para tamanha diversidade de propostas?
- 7) Existem parâmetros para a contratação de profissionais temporários (PST ou REDA) para o ensino da Dança nos projetos como Mais Educação? A licenciatura é um requisito?

ANEXOS



JOÃO HENRIQUE DE BARRADAS CARNEIRO

Prefeito

JOÃO CARLOS BACELAR

Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

MARÍLIA CASTILHO

Subsecretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

GILMÁRIA RIBEIRO DA CUNHA

Coordenadora de Ensino e Apoio Pedagógico

EQUIPE DE ELABORAÇÃO:

Equipe de Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Salvador
Equipe Técnica da CENAP : Cássia Cardoso e Luciene Santos

Capa: Prof. Luiz Albuquerque – Professor da Escola Municipal Ruy de Lima Maltéz

EQUIPE DE APOIO TÉCNICO DA CENAP:

Alexandre Videro	(Professor de Música)
Clara Luz	(Técnica do Ciclo de Aprendizagem I e II)
Solange Mendes	(Supervisora do Grupo de Educação Infantil)
Teresa Cristina Holanda	(Supervisora do Grupo de Educação Inclusiva)

JOÃO HENRIQUE DE BARRADAS CARNEIRO

Prefeito

JOÃO CARLOS BACELAR

Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

MARÍLIA CASTILHO

Subsecretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

GILMÁRIA RIBEIRO DA CUNHA

Coordenadora de Ensino e Apoio Pedagógico

EQUIPE DE ELABORAÇÃO:

Equipe de Professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Salvador
Equipe Técnica da CENAP : Cássia Cardoso e Luciene Santos

Capa: Prof. Luiz Albuquerque – Professor da Escola Municipal Ruy de Lima Maltéz

EQUIPE DE APOIO TÉCNICO DA CENAP:

Alexandre Videro	(Professor de Música)
Clara Luz	(Técnica do Ciclo de Aprendizagem I e II)
Solange Mendes	(Supervisora do Grupo de Educação Infantil)
Teresa Cristina Holanda	(Supervisora do Grupo de Educação Inclusiva)

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO:

ARTES VISUAIS:

Eliana dos Santos Lima Silva – Escola Municipal da Cidade Nova

Gilmara Baraúna – Escola Municipal da Engomadeira / Escola Municipal Anizete Alves

Luiz Albuquerque – Escola Municipal Ruy de Lima Maltêz/ Escola Municipal Luiz Anselmo

DANÇA:

Adriana Almeida Guimarães – CMEI Baronesa de Sauípe e Escola Municipal Órfãos de São Joaquim

Silvana Pereira – Escola Municipal Aristides Novis

Simone Lizete Santos Gomes - Escola Municipal Faz. Grande 2 / Escola Municipal Ministro Carlos Santana

Vivane Bastos – Centro de Arte Mário Gusmão

MÚSICA:

Ednaldo Rodrigues – Escola Municipal Xavier Marques

Maurício Dória – Escola Municipal Santa Bárbara

Ráiden Coelho – Escola Municipal Olga Figueiredo

TEATRO:

Ariadne Carvalho – Escola Municipal Nossa Senhora das Graças

Jecilene Bento de Moraes – Escola Municipal D. Arlete Magalhães

Lino Costa – Escola Municipal Barbosa Rodrigues/ Escola Municipal João Lino

Carlos Fernando Lopes de Oliveira – Escola Municipal de Pau Miúdo



SECULT Secretaria Municipal
de Educação, Cultura,
Esporte e Lazer

Prefeitura Municipal de Salvador

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

APRESENTAÇÃO:

A construção de uma escola cidadã perpassa pela compreensão de que a arte é um elemento imprescindível e prioritário no currículo. É um veículo que contribui significativamente para ampliar a capacidade e possibilidade de improvisar, transformar, aprofundar conhecimentos, inter-relacionar e ampliar o universo criativo do indivíduo. Desta forma, a efetividade da construção do conhecimento prescinde de um processo de ensino e aprendizagem em que a Arte seja valorizada e desenvolvida a partir da contextualização histórica da área, do acesso ao fazer artístico, da compreensão da produção estética e do conhecimento do patrimônio cultural.

A partir desse entendimento, a SECULT/CENAP mobilizou, em 2009, todos os educadores de Arte da Rede Municipal, com o objetivo de promover a reflexão crítica acerca do currículo da referida área, com vistas a atualizar as competências, habilidades, conteúdos e eixos temáticos previstos para cada segmento do ensino fundamental, de modo a atender às necessidades do contexto histórico, artístico-cultural e à realidade dos educandos.

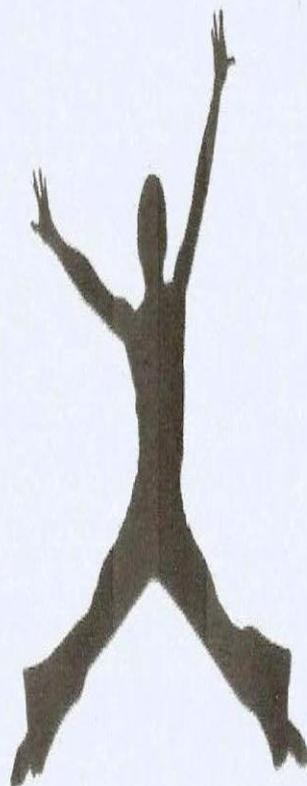
Nesta perspectiva, o currículo das linguagens de Dança, Artes Visuais, Teatro e Música foram analisados criteriosamente pelos professores, a partir do estudo aprofundado dos aspectos relevantes de cada linguagem, sendo utilizados como referência, aspectos tocantes à interdisciplinaridade, Diretrizes de Educação Ambiental, Lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo, dentre outros pressupostos que sistematizam e balizam a educação municipal.

Diante desse contexto de reflexões, o processo de construção coletiva, legitima o referido documento como principal diretriz da rede municipal na área de Arte e pretende que o mesmo seja utilizado como subsídio em todas as escolas do ensino fundamental. Desta forma, deverá nortear a práxis educativa em sala de aula, servindo de referencial para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a construção do conhecimento e cidadania dos estudantes.

Assim, este documento será objeto de constante análise e avaliação dos educadores, visando promover atualizações que garantam a real aproximação entre o referencial teórico da área, as necessidades dos alunos e o contexto sócio-cultural da cidade.

Equipe da CENAP

Dança





SECULT
Secretaria Municipal
de Cultura, Esporte,
Educação e Lazer

Prefeitura Municipal de Salvador

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT
Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

Marcos de Aprendizagem – Dança

Eixo	Competência	Conteúdos	Habilidades
A Dança como manifestação coletiva na expressão e comunicação humana e construção da cidadania.	Entendimento da co-relação entre corpo, sociedade, cultura e Dança.	História da Dança: A Dança através dos tempos; A Dança na antiguidade; A Dança na idade média; A Dança no renascimento; A Dança moderna; A Dança Contemporânea; A Dança no Brasil: -Conhecimento da Dança afro-brasileira e indígena nos contextos históricos brasileiros (A dança como elemento de resistência, os legados da dança de matriz africana e indígena).	Compreende a dança como meio de socialização e construção da cidadania; Conhece o histórico da dança e sua aplicabilidade; Compreende e incorpora a diversidade de expressões; Valoriza o corpo na dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas; Contextualiza a produção em dança; dança. Conhece e diferencia as diversas modalidades da dança e suas manifestações culturais no Brasil; Compreende a dança como manifestação autêntica de diversas culturas.



Prefeitura Municipal de Salvador

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT
Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

Marcos de Aprendizagem – Dança

Eixo	Competência	Conteúdos	Habilidades
A Dança como manifestação coletiva na expressão e comunicação humana e construção da cidadania.	Entendimento da co-relação entre corpo, sociedade, cultura e Dança.	Dança e meio Ambiente -Relação Dança e meio ambiente: conhecimento e cuidado do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva.	Percebe a relação da dança no processo histórico- social; Percebe a importância da preservação e conservação do meio ambiente, na contextualização da dança.



SECULT
Secretaria Municipal
de Educação, Cultura,
Esporte e Lazer

Prefeitura Municipal de Salvador

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT
Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

Marcos de Aprendizagem – Dança

Eixo	Competência	Conteúdos	Habilidades
Dança : Conhecimento corporal e condicionamento Físico.	Entendimento das possibilidades de movimento e expressão do corpo, proporcionando o desenvolvimento sinestésico.	Características corporais; -Constituição e formação corporal; -Percepção corporal: -Eixo corporal; -Peso corporal; -Alinhamento postural; -Alongamento muscular; -Força muscular; -Resistência muscular; -Resistência cardiovascular; Formas de locomoção (andar, correr, girar, deslizar, pular, rastejar, rolar, saltar -Níveis espaciais (baixo médio e alto); -Direções (frente, fundo, lateral, diagonal e foco visual); -Distância (perto e longe). Estudo do espaço: -Espaço físico; -Espaço pessoal; -Espaço social; -Espaço compartilhado. - Estudo do tempo: -Percepção rítmica; -Pulsação; -Variações rítmicas (binário, ternário, quaternário e pausa);	Compreende partes do corpo associado às funções motoras; percebendo particularidades corporais; Exercita possibilidades motoras; Identifica os princípios básicos corporais;



SECULT
Secretaria Municipal
de Educação, Cultura,
Esporte e Lazer

Prefeitura Municipal de Salvador

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT
Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

Marcos de Aprendizagem – Dança

Eixo	Competência	Conteúdos	Habilidades
Dança : Conhecimento corporal e condicionamento Físico.	Conhecimento teórico- prático da dança e seus elementos	Estudo do espaço: -Espaço físico; -Espaço pessoal; -Espaço social; -Espaço compartilhado. Estudo do tempo: -Percepção rítmica; -Pulsação; -Variações rítmicas (binário, ternário, quaternário e pausa); Estudo da forma: -Aberta; -Fechada; -Simétrica; -Assimétrica. Estudo do movimento: -Qualidade do movimento (leve, pesado, forte, sinuoso, contínuo, brusco, contido); - Movimento direto e indireto; -Ações corporais (sentar, correr, levantar, parar, sacudir, balançar, derreter, engatinhar, empurrar).	Reconhece diferentes ritmos corporais internos e externos; Amplia gradativamente o conhecimento e o controle sobre o corpo e movimento; Percebe as sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo;



SECULT
Secretaria Municipal
de Educação, Cultura,
Esporte e Lazer

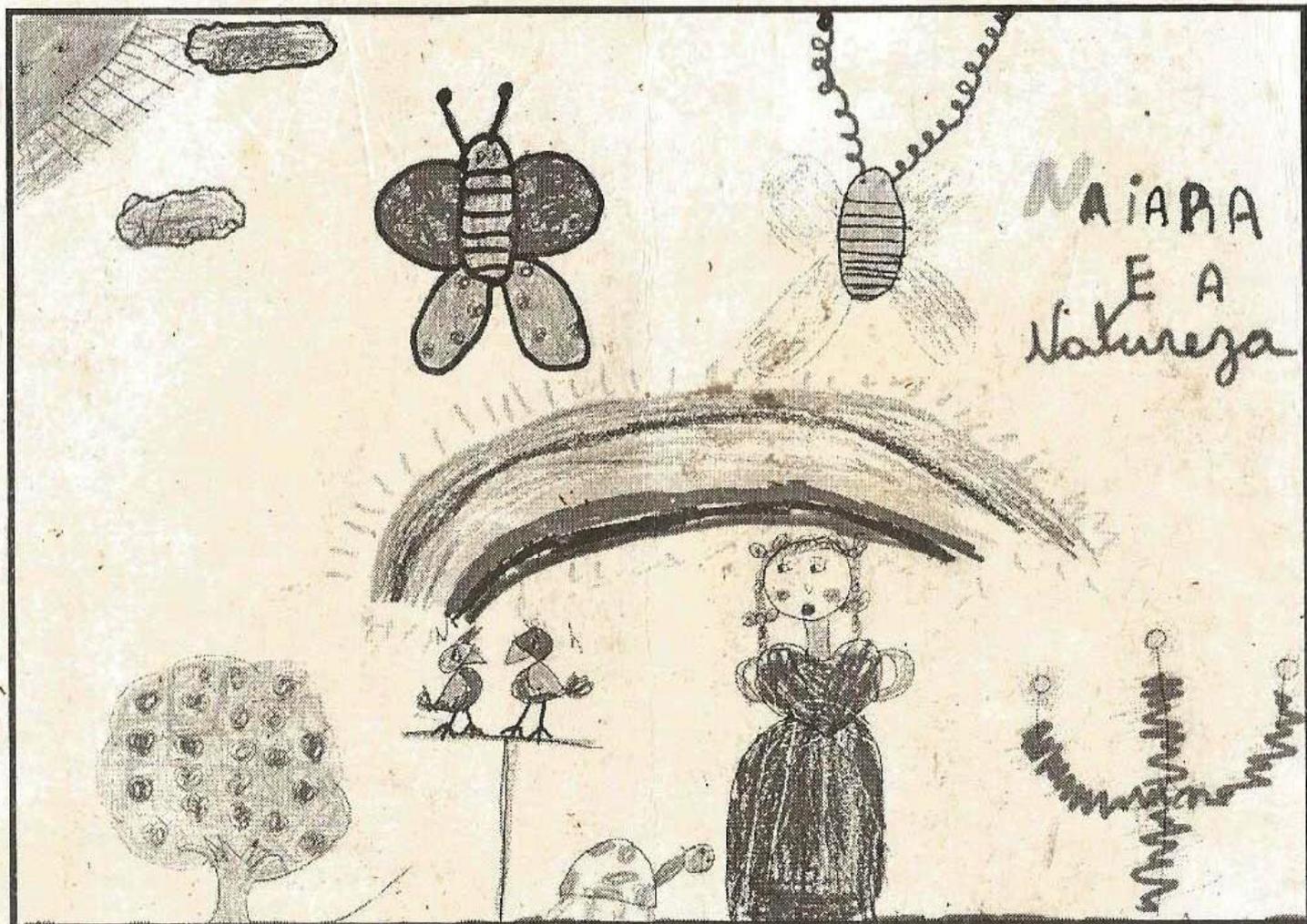
Prefeitura Municipal de Salvador

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT
Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

Marcos de Aprendizagem – Dança

Eixo	Competência	Conteúdos	Habilidades
Análise e crítica da realidade social através da dança.	<p>Questionamento da realidade através do pensamento lógico, da intuição, da criatividade e da capacidade de análise.</p> <p>Crítica para formulação e busca de resolução de problemas. Tendo como referência os pressupostos fornecidos pela dança.</p>	<p>Leitura e interpretação de textos;</p> <p>Estudos bibliográficos;</p> <p>Coreógrafos e suas obras;</p> <p>Apreciação e análise de vídeos, documentários, filmes, etc.</p>	<p>Desenvolve o hábito da pesquisa a partir de fontes de informações tendo como referência a realidade (livros, revistas, vídeos, sala de multimídia, apostilas e outros portadores de registros sobre dança).</p> <p>Aprecia, analisa e, se necessário, corrige exercícios, coreografias e criações em dança.</p>

Educação Dever de todos



Aluna: Naiara
Escola Cidade Vitória da Conquista

ESCOLA, ARTE E ALEGRIA

*Sintonizando o ensino municipal
com a vocação do povo de Salvador.*

ARTE

Caracterização da área de Arte / objeto de estudo

Para a compreensão das especificidades dessa área de conhecimento, é necessário, primeiramente, conceber a arte como uma atividade que envolve aspectos objetivos e subjetivos da atividade humana. Esse “fazer” articula invenção e produção simultaneamente à execução e engloba características que são inerentes ao fenômeno artístico (Pareyson, 1993), o qual resulta em uma forma artística plural, isto é, que não possui um único significado. Com efeito, a arte é um modo de produção específica de conhecimento dos seres humanos ao interagirem com o mundo, ao conhecerem-se e conhecê-lo.

Na contemporaneidade, mudanças significativas estão ocorrendo na relação entre o artista, a obra e o receptor. Não se busca, simplesmente, entender a obra de arte, procurando o significado que foi impresso pelo artista no processo de criação. Tampouco a obra de arte é vista apenas para ser contemplada; o receptor é convidado a tocar, a interagir e a criar significações na relação que é construída no processo de percepção e fruição da obra (Lebrun, 1983).

Por outro lado, a obra de arte já não ocupa mais unicamente o espaço dos museus. Dessacralizado o espaço da arte, esta passou a ser encontrada em lugares diversificados e inusitados, além de ser altamente veiculada nos meios midiáticos.

Apesar da arte estar cada dia mais diluída no meio social, fazendo parte da vida das pessoas, ainda existem concepções vinculando-a apenas às obras “consagradas” pelo tempo, sendo, dessa forma, arte, sinônimo de coisa velha, ou então, ressaltando-se o seu uso social como mercadoria.

Essa visão parcial de arte contribui para que, hoje, ainda persista, no senso comum, o estabelecimento de categorias fixas e estanques sobre a identificação do que é arte, estabelecendo

setores diferenciados, como, por exemplo: belas-artes e arte popular, distanciando o fazer artístico de outras formas de produção humana, bem como apresentando a perspectiva de existir uma elite cultural artística que se encontra muito distanciada da maioria da população e da realidade escolar.

Hoje, sabe-se que a arte, a do passado ou a do presente, não vinculadas apenas aos padrões homogenizantes, é vista como uma produção de significados feita pelo ser humano a partir de suas interações no mundo e encontra-se presente no cotidiano e, conseqüentemente, na escola, pelas referências trazidas pelos professores, pelos alunos, bem como pelo próprio conhecimento em Arte que é construído/conhecido, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a arte na escola tem como papel proporcionar aos professores, aos alunos e à comunidade a possibilidade de reverem-se como construtores de cultura, e perceberem como suas diferenças – seja de raça, etnia, gênero, classe social ou referências culturais – podem apresentar modos de ver e dar significado ao mundo.

Ao mesmo tempo, com a quebra de um ensino voltado unicamente para uma perspectiva racionalista, o “imaginar”, o “criar”, o “intuir”, o “sentir”, aspectos estes mais ligados à subjetividade humana, passam a ser validados como fatores importantes para a formação de um ser humano crítico, sensível, consciente de sua cidadania.

As contribuições, advindas das pesquisas contemporâneas sobre os processos de ensino-aprendizagem e a própria revisão do ensino de artes, proporcionam um repensar sobre a inserção das artes nas escolas, surgindo, assim, propostas que procuram contextualizar esse fazer artístico.

Nesse prisma, a arte, integrada ao currículo escolar, não é mais vista como um simples fazer espontaneísta, centrado no processo de criar ou, então, apenas ligada à aprendizagem de técnicas

específicas de cada linguagem. Hoje, procura-se possibilitar ao aluno que ele possa criar/ perceber/ apreciar/ analisar/ contextualizar/ pensar/ interpretar/ expressar/ imaginar/ sentir a Arte em suas específicas linguagens, refletindo sobre os valores estéticos, sociais e culturais que se revelam nas produções artísticas de determinada época histórica, bem como naquelas que são construídas pelos próprios educandos.

Arte na escola

Por muito tempo, em decorrência da Lei 5.692/71, teve-se assegurado, nos espaços escolares, o ensino de artes como uma “atividade educativa” e não como uma disciplina. Por um lado, foi um passo significativo para o reconhecimento da importância da arte na formação do indivíduo. Por outro lado, não havia ainda um número suficiente de profissionais habilitados e preparados, o que refletiu na atuação ‘polivante’ de muitos daqueles que tentaram ter um domínio de todas as linguagens artísticas. Além disso, persistia nas escolas uma visão de que a Arte era apenas uma atividade que, desvinculada do currículo, tinha a função de ser a hora da bagunça ou o enfeite da escola nas festividades.

Cientes da fragilidade de um ensino nessa perspectiva, pois os saberes de cada linguagem artística são específicos e amplos, os profissionais das diversas áreas de Arte e, principalmente, os arte-educadores, procuram promover reflexões sobre as metodologias e concepções de ensino vigentes. Com as contribuições vindas desse movimento, surgido nos anos 80, e as novas correntes teóricas, como os estudos culturais, muitas reformulações foram suggestionadas e incorporadas ao ensino da Arte.

Com a nova LDB (Lei 9.394/96), pela primeira vez na história da educação brasileira, o ensino da Arte constitui-se como um

...componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (artigo 26, 2º parágrafo).

Dessa forma, a arte passou a ter um espaço definido no currículo escolar, reconhecendo-se a sua importância no desenvolvimento e na formação artística e estética dos alunos.

É importante lembrar que o termo Arte, proposto pela LDB, não se refere apenas ao ensino de Artes Plásticas, mas propõe que cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) seja validada como uma área de conhecimento.

É dessa forma que os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam a proposta do ensino de **Arte** na escola e, especificamente, para o ensino fundamental, propõem que as diversas linguagens artísticas possam ser integradas, mas sem retirar as particularidades de cada uma delas.

Para que isso seja concretizado, é necessário que cada escola, a depender de suas necessidades, articule os especialistas das diferentes linguagens artísticas para atender à demanda de sua população educacional. Desse modo, para que o aluno possa construir conhecimento em cada área artística, é importante que o arte-educador possa desenvolver sua proposta pedagógica na sua área de formação, articulando-a com as demais áreas de saber em projeto interdisciplinar.

A proposta adotada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) procura trabalhar a Arte como um processo e um produto artístico-educativo, adequando-a às necessidades do aluno e em conexão com o seu contexto sócio-cultural. Assim, o “**fazer**”, o “**apreciar**” e o “**contextualizar**” a arte são os alicerces principais dessa proposta, a qual encontra-se em sintonia com os PCN.

Os parâmetros curriculares do ensino fundamental propõem que o aluno tenha a possibilidade de vivenciar o ensino da Arte como uma produção social concreta, que tem história e deve favorecer aos alunos a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, isto é, o ensino de arte no ensino fundamental deve propiciar ao aluno perceber a *diversidade* de repertório que se tem em Arte, seja a nível local, nacional ou internacional, sem esquecer que as propostas devem estar adequadas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e relacionadas ao seu contexto sócio-cultural. Destarte, o aluno poderá perceber as semelhanças e as diferenças no que diz respeito às diversas manifestações artísticas e às relações que são estabelecidas com os costumes, crenças, valores, modos e agir, pensar e sentir de uma cultura.

A proposta da SMEC, ora apresentada, permitirá que os alunos não somente expressem-se através da arte, mas, também, conheçam seus elementos, meios expressivos e sua história; desenvolvam suas potencialidades e apreciem a arte, contribuindo assim para a construção de um conhecimento significativo em arte e a formação de seres humanos críticos, criadores e transformadores de sua realidade no exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, a SMEC, tendo como cenário a comemoração dos 450 anos da cidade do Salvador, privilegia, para o ensino de Arte, o conhecimento dos diferentes modos e produções artísticas e estéticas que influenciaram e influenciam na formação da identidade artística e cultural da cidade do Salvador. No mundo globalizado em que se vive, conhecer as próprias origens e valorizar as referências etnoculturais possibilitam ao sujeito situar-se no mundo contemporâneo, em uma cultura plural e na articulação entre passado e presente.

A seguir, será apresentado o objeto de estudo de cada uma das linguagens artísticas – Dança, Artes Visuais, Música e Teatro – e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

DANÇA

Caracterização da área / objeto de estudo

É notório que a dança, na cidade do Salvador, está arraigada em diversas manifestações culturais. Pode-se perceber essa efervescência da dança na sociedade: nos atos religiosos, nas festas populares, nas tradições, na educação, na mídia e na própria produção artística, dentre outros.

Essa faceta da identidade cultural baiana tem contribuído para que a dança esteja presente em diversos projetos artísticos-educativos espalhados pela cidade, além de já fazer parte do corpo curricular de diversas escolas. Outro fator importante, que tem contribuído para a inserção da dança nos espaços educativos, refere-se à vantagem de Salvador possuir um curso técnico e licenciatura em dança que capacita os futuros arte-educadores, o que ainda não existe em muitas capitais do país.

Mesmo com todas essas particularidades encontradas no município de Salvador, a dança, em muitas das experiências realizadas nas escolas, não conseguiu ainda interagir de uma forma satisfatória com o currículo, bem como, muitas vezes, esteve presa a velhos modelos pedagógicos que desvincularam o aluno de sua realidade cultural e social.

De um modo geral, a dança, no âmbito escolar, por força da antiga LDB, foi considerada durante muitos anos como uma atividade extracurricular e configurou-se, na maioria das vezes, como oficinas que se distanciaram das demais áreas de conhecimento. Em adição, por falta de uma definição do seu papel na escola, as práticas corporais presentes nas aulas de dança acabaram direcionando-se às visões mecanicistas do movimento, enfatizando a performance em dança e/ou a um fazer espontaneísta, centrando-se no processo criativo.

Hoje, as práticas pedagógicas em dança estão sendo repensadas para que a sua inserção efetiva nas escolas atenda à diversidade cultural dos alunos e contribua para a construção de uma sociedade democrática.

Com a incorporação da arte como componente curricular (Lei 9.394/96), faz-se necessário que o ensino da dança seja redimensionado em relação ao seus objetivos, conteúdos e metodologias, para que atenda às demandas do aluno, do projeto da escola e esteja sintonizado com as transformações da sociedade. Desse modo,

a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade (Brasil, 1998, p. 70).

Um importante aspecto a ser ressaltado no processo de ensino-aprendizagem da dança refere-se à compreensão do corpo como construto social.

Por meio da corporeidade, com os aspectos objetivos e subjetivos de experiências, significados são construídos, interagindo em um determinado contexto social, cultural, político e econômico.

Assim, além das maneiras muito particulares que o corpo é vivenciado, pode-se observar que cada sociedade cria suas significações nas relações que estabelece com o corpo, como, por exemplo, nas convenções sociais, nas representações, nas práticas corporais e nos ideais de corpos.

Pode-se dizer que a dança é um dos possíveis modos que se tem para vivenciar a corporeidade. Apesar da dança estar presente em diferentes instâncias da sociedade, apresentando uma

variedade de conceitos e produções, quando fala-se de dança/cultura/educação, pode-se perceber que ainda persistem concepções fechadas sobre o corpo que dança e onde é possível dançar.

Nesse prisma, é necessário refletir sobre os padrões hegemônicos presentes na dança, que apontam para concepções estéticas e artísticas demarcadas e padrões ideais de corpos que podem dançar – seja em relação a gênero, raça, etnia ou mesmo habilidade física.

O contexto da dança, na cultura baiana, apresenta uma variedade de formas que vão desde as manifestações populares até as danças cênicas, do passado e do presente, e trazem, subjacente, determinadas representações de corpo, estética e dança, que podem ser re-significadas, mantidas ou escamoteadas, ao mesmo tempo em que surgem novas concepções, fato este que pode ser percebido em diferentes estilos de dança.

Por outro lado, não se deve ignorar que a dança, como as outras artes, também vem sofrendo influência da massificação da indústria cultural, sendo o corpo e a dança utilizados como um veículo para a venda de produtos.

Outro dado importante é que, com as características da sociedade contemporânea e as mudanças estabelecidas na díade espaço e tempo, o homem começa a experimentar, por meio das novas tecnologias, outras relações com o seu corpo e com a dança: tem-se a possibilidade de criar danças e 'dançar' sem o corpo físico através da realidade virtual ou, então, pode-se assistir a um espetáculo de dança sem precisar deslocar-se para o local onde ela está sendo realizada.

Toda essa variedade de concepções da dança relaciona-se com padrões estéticos de grupos e épocas e apresenta diferentes idéias de corpo, de dança, de identidades sociais e de sociedade.

Como apontam os PCN, para que a dança seja abordada numa perspectiva crítica, articulando as relações entre corpo, cultura e sociedade, não é qualquer pressuposto teórico-filosófico, metodologia ou conteúdo de dança que irá possibilitar estabelecer tal relação.

Neste documento da SMEC, considera-se a dança como uma forma artística e estética de construção de conhecimento, com um modo específico de manifestação da atividade criativa do ser humano pelo/com o movimento corporal em sua interação com o meio sócio-cultural num dado momento histórico.

Assim, o ensino da dança, no nível fundamental, abrange a compreensão:

- das relações intra e interpessoais na construção da **corporeidade**;
- das relações estabelecidas entre a dança e a **diversidade cultural** da cidade e suas conexões com outras culturas;
- do **processo e do produto artístico** e a **experiência estética em dança**;
- das diversas possibilidades de **criação de significados** que foram/são efetivadas na dança **com/no corpo** e **pele/com o movimento**.

É a inter-relação desses aspectos que se torna importante quando se fala da aprendizagem da dança na escola.

A dança na escola

O ensino da dança na escola assume um importante papel para que os educandos possam conhecer o seu corpo, compreender as relações que são estabelecidas entre o **fazer**, o **conhecer**, o **interpretar** e o **apreciar dança**.

Nesse sentido, a dança não é só vista como expressões do movimento e do indivíduo, mas, também, como criação ou

aprendizado de um determinado vocabulário de movimentos. Como uma área de conhecimento específico, a dança engloba conceitos, procedimentos e atitudes e precisa ser abordada em toda a sua dimensão: seus elementos básicos, as habilidades e técnicas corporais em dança, a consciência corporal, os processos de criar, interpretar e apreciar dança, sua estética e o conhecimento de sua história atual e de diferentes épocas e culturas.

Dessa forma, é precípuo refletir que as referências presentes no processo de ensino-aprendizagem em dança não devem ser, unicamente, as do professor, mas devem validar as diferentes experiências corporais, sócio-culturais e políticas dos alunos.

Essa perspectiva permite que os alunos tenham oportunidade de com/na dança falar de seus desejos, experiências, preocupações e satisfações sobre o mundo que vivenciam, o que poderá resultar em instigantes temas geradores para um processo de pesquisa/criação/composição em dança. Ao mesmo tempo, os alunos podem perceber as relações que estabelecem com o seu corpo e com o do colega, refletir sobre a idealização de corpos presente na dança e na cultura, perceber as diferenças entre trabalhar o movimento sozinho e com o outro, criar em grupo compartilhando idéias e opiniões, ampliar seus conhecimentos e estabelecer outras relações espaço-temporais.

Muitos dos conteúdos de dança podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, sem tirar com isso a especificidade da área. Mesmo que a dança seja a linguagem privilegiada em uma determinada série, ela poderá articular-se com as demais linguagens artísticas e disciplinas curriculares para atender às particularidades de um projeto pedagógico.

Para o ensino da dança, a grande contribuição da interdisciplinaridade e da introdução de temas transversais, que têm em seu âmago as questões sociais, é possibilitar que essa área do conhecimento saia de paradigmas que a concebem,

unicamente, como reprodução de movimentos ou então como a criação de um mundo de faz-de-conta, e esteja em sintonia com a contextura sócio-cultural, isto é, estabeleça relações com o **meio ambiente**.

Refletir sobre a sua própria realidade, a partir de uma perspectiva ética poderá contribuir para que crianças e adolescentes, na dança, compreendam os diferentes valores estéticos que pertencem a diferentes grupos sociais, bem como dialoguem e respeitem as preferências artísticas, individuais e coletivas que surgem na própria sala de aula.

O tema da **pluralidade cultural** apresenta reflexões sobre as diferenças étnicas e as trajetórias dos diferentes grupos culturais e sociais que fazem parte da nossa cidade, do nosso país e de outros povos, e que devem ser valorizados nos seus modos específicos de produção e expressão.

Considerar que a dança também forma distintas concepções de corpos dançantes, pois com o movimento se estabelecem diferentes relações de espaço e tempo, possibilita perceber que se constroem diferentes “discursos” sobre o corpo, seja em relação aos aspectos técnicos (habilidade física, performance), sociais (representações de gênero, raça, etnia ou sexualidade) ou culturais (identidades, expressão, valor estético etc.), dentre outros.

Para que não sejam apenas reprodutores de uma cultura corporal (com seus aspectos positivos e negativos), torna-se importante que os alunos compreendam que existem diferentes visões de mundo e diferentes formas de perceber, vivenciar e significar o corpo na dança, na sua cultura e na de outros povos. Isso contribuirá para que a diferença de corpo, de idéias e de valores seja respeitada e valorizada, contribuindo assim para que a escola seja um local de transformação e emancipação social.

A abordagem da **Orientação Sexual e a Saúde** poderá privilegiar o cuidado do corpo e as relações de gênero que são estabelecidas na dança. A reflexão sobre os papéis do homem e da mulher na

dança, os tabus e estereótipos que estão presentes no senso comum poderá trazer contribuição para a quebra de preconceitos e valores associados ao corpo do homem e da mulher que dança. Salientar o cuidado e conhecimento do seu próprio corpo, assim como o respeito e a atenção ao corpo do colega, proporcionará aos alunos, nas aulas de dança, desenvolver atividades grupais mais atentas às suas particularidades e capacidades corporais e as do outro.

Com esse cenário, a elaboração do projeto pedagógico deverá ser discutido e construído com os demais profissionais da escola e alunos e, todos juntos, poderão articular a ação educativa com a realidade social, direcionando-a para a construção de conhecimentos que respeite a pluralidade cultural e contribua na formação de cidadãos críticos que possam vivenciar uma aprendizagem significativa com seus corpos dançantes.

Competências da dança na escola

É fundamental que a proposta metodológica e os conteúdos de dança na escola permitam aos alunos – donos de diferentes corpos, apreciadores de diferentes tipos de dança – o **dançar** (princípios da dança, técnica específica, conhecimento corporal, condicionamento físico), o **apreciar e dançar** (compreender os elementos da dança, assistir e julgar dança, processos criativos, composição, repertório) e **contextualizar a dança** (história da dança, os coreógrafos, dançarinos e suas obras).

Com isso, adequando os PCN às demandas dos alunos do município de Salvador, a dança no Ensino Fundamental deve possibilitar ao aluno:

- adquirir habilidades e preparo corporal básicos para a criação e interpretação em dança;
- desenvolver a percepção cinestésica, espacial e temporal;
- desenvolver a consciência corporal, enfatizando o reconhecimento do seu corpo, o esquema e a imagem corporal;

- adquirir conhecimentos teórico-práticos sobre os elementos da dança;
- articular as experiências pessoais dos alunos com as informações de outras produções em dança (locais, nacionais e internacionais) nos aspectos da criação, interpretação e apreciação em dança;
- compreender as relações que são estabelecidas entre corpo, dança, cultura e sociedade;
- construir uma relação pautada no respeito mútuo, diálogo, solidariedade, responsabilidade, dignidade e justiça, valorizando as diversas escolhas e possibilidades individuais e grupais de criar/interpretar em dança.

O papel da mediação docente

A dança inserida na escola deve ser direcionada para uma **aprendizagem significativa**, na qual o aluno tenha, no sentido freiriano, uma participação ativa, crítica e dialógica no processo de construção do conhecimento.

Como a dança trabalha com o sentir, o pensar e o agir, a corporeidade, o imaginário e a subjetividade do sujeito, torna-se importante que o processo de ensino-aprendizagem em dança abarque as possibilidades de convergências/divergências de idéias, de referenciais, de escutar, de perceber, de criar, de refletir, de transformar...

Para que o projeto pedagógico torne-se significativo, o professor necessita buscar caminhos metodológicos e pressupostos filosóficos que norteiem a sua ação docente, valorizem a capacidade de utilização crítica e criativa do conhecimento, questionem a realidade, privilegiem as relações interpessoais, atendam às demandas e respeitem as diferenças culturais e sociais de seus alunos.

Nas aulas de dança, cabe ao professor re-significar o processo de ensino e aprendizagem, exercendo o papel de mediador na construção/investigação do conhecimento, tendo seus alunos como co-participantes de um mesmo processo, para que, desse modo, a escola torne-se um espaço socializador de conhecimento com/para os alunos e sobre/para/com o **corpo que dança**. Nesse contexto, possibilita-se que os alunos da rede sejam cidadãos partícipes e construtores de seu próprio tempo.

Referências bibliográficas

- ALBRIGHT, Ann Cooper. *Choreographing difference*. Hanover and London: Wesleyan University Press, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.
- DESMOND, Jane C. (Ed.). *Meaning in motion: new cultural studies of dance*. Durham and London: Duke University Press, 1997.
- FÁVERO, Maria L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: Alves, Nilda (Org.). *Formação de professores – pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FOSTER, Susan L. (Ed.). *Choreographing story*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomás T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

- LEBRUN, G. *A mutação da obra de arte*. In: E. Leão (Org.). *Arte e filosofia*. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.
- LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: SECNEB, 1992.
- MARQUES, Isabel. Dançando na escola. In: *Revista de Educação Física*. Rio Claro: UNESP, vol. 3, n. 1, jun./1997.
- MATOS, Lúcia H. A. *Múltiplos olhares sobre o corpo surdo: a corporeidade do adolescente surdo no ensino da dança*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFBA, 1998.
- PAREYSON, Luigi. *Estética*. Teoria da formatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- STINSON, Susan. *Uma pedagogia feminista para dança da criança*. In: *Coletânea da DACI Brasil (dance and the Child international)*. São Paulo, set./1995.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Artística: visão de área – dança*. São Paulo, documento 5, 1992.