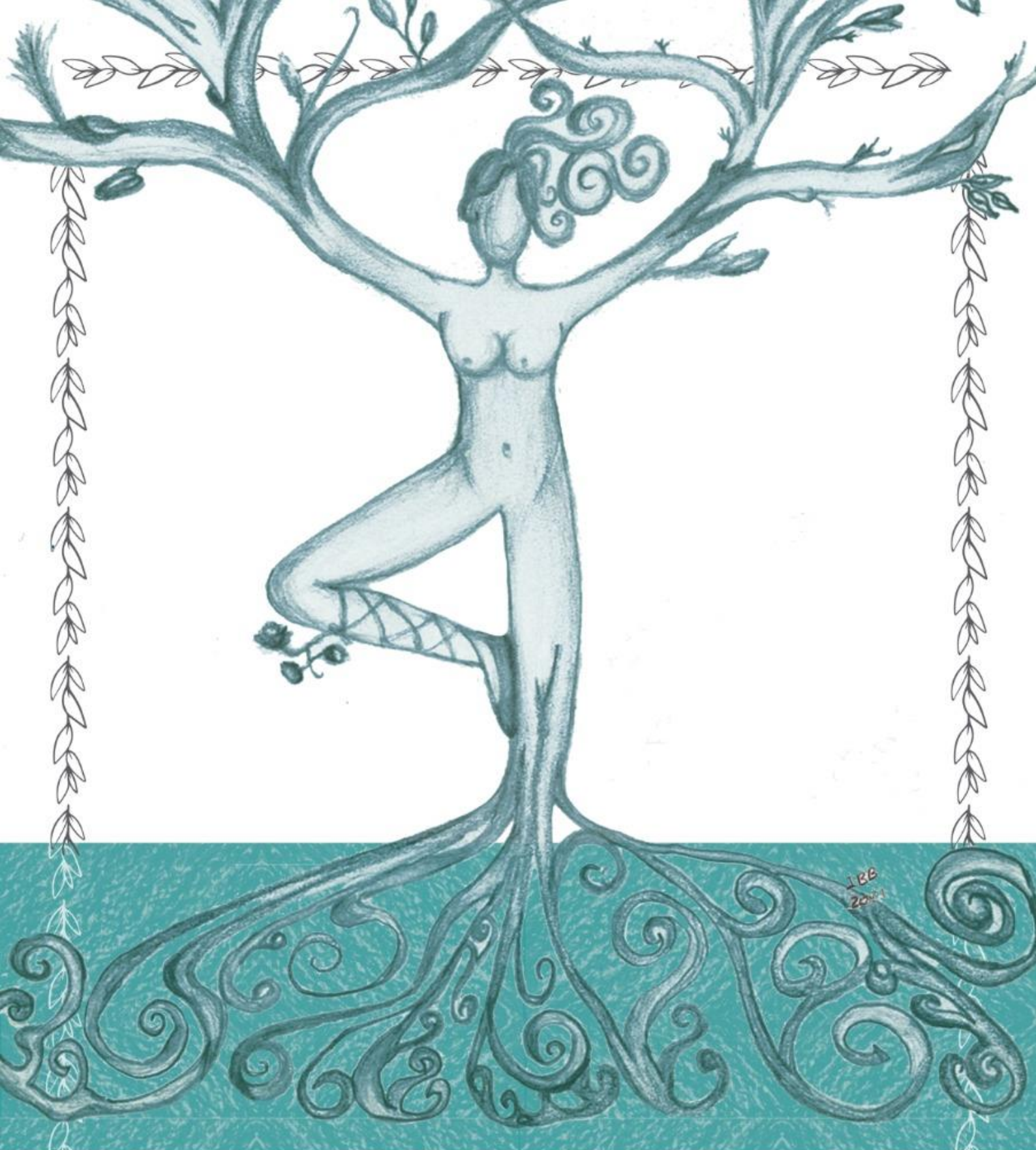




O TRABALHO DOCENTE EM DANÇA:

uma análise crítica desde a formação profissional
à atuação na educação básica

• Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura •



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MICHELLE APARECIDA GABRIELLI BOAVENTURA

O TRABALHO DOCENTE EM DANÇA:
uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica

João Pessoa-PB

Agosto/ 2021

MICHELLE APARECIDA GABRIELLI BOAVENTURA

**O TRABALHO DOCENTE EM DANÇA:
uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica**

Tese apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação e requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado.

João Pessoa-PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G118t Boaventura, Michelle Aparecida Gabrielli.

O trabalho docente em dança : uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica / Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura. - João Pessoa, 2021.

301 f. : il.

Orientação: Aline Maria Batista Machado.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação básica - Dança. 2. Professor de dança. 3. Dança na escola. 4. Dança - Trabalho docente. 5. Educação popular. I. Machado, Aline Maria Batista. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.3:793.3(043)

MICHELLE APARECIDA GABRIELLI BOAVENTURA

O TRABALHO DOCENTE EM DANÇA:

uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica

Tese defendida em 27 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Aline Maria Batista Machado (PPGE - UFPB)
(Orientadora)



Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena (PPGE - UFPB)
(Avaliador Interno)



Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze (PROFARTES - UFPB)
(Avaliador Externo)



Prof. Dra. Karenine de Oliveira Porpino (PPGARC/PPGED - UFRN)
(Avaliadora Externa)



Prof. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández (PPGE - Unicamp)
(Avaliadora Externa)

Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz (PPGE - UFPB)
(Avaliador Interno - Suplente)

Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira (PROFARTES - UFPB)
(Avaliador Externo - Suplente)

Prelúdio

Sonho que se sonha só

É só um sonho que se sonha só

*Mas **sonho que se sonha junto é realidade.***

(Raul Seixas)

Ao meu esposo, Flávio Brandão Boaventura, por nossos sonhos juntos.

Ao meu filho, Vinícius Gabrielli Boaventura, sonho em concretude.

“DANÇAR, [...] essa arrebatadora forma de expressão que nos faz entrar em contato com nossa realidade humana imperfeita, inexplicável e tão maravilhosamente plástica. Pensar na dança é pensar nos muitos momentos em que a comunicação escrita ou falada não foi suficiente para expressar as angústias ou o desejo de poetizar. Se a dança fosse um texto escrito, poderia ser uma poesia; se fosse um discurso falado, poderia ser uma declaração de amor à vida; mas, sendo gesto, a dança só pode ser o próprio dançarino em seu movimento dançante. Aí está a sua peculiaridade, a sua sutileza e a sua riqueza, pois, para além dos múltiplos códigos atribuídos ao dançar, será sempre na gestualidade do corpo que ela poderá ser compreendida pelo homem. E o que significa a gestualidade do corpo senão a própria existência humana em sua concreticidade?” (Karenine Porpino).

À amiga, professora e artista da dança, Daniela Santos (in memoriam).

HOMENAGEM

*A todos os docentes,
A todas as docentes,
que perderam estudantes
que perderam orientandos e orientandas*

*A todos os estudantes,
A todas as estudantes,
que perderam docentes
que perderam orientadores e orientadoras*

vítimas da pandemia da Covid-19 e de um governo genocida.

AGRADECIMENTOS

A todas e todos, pela força, leveza e sustentação.



RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal compreender a realidade dos professores de dança de escolas municipais da educação básica de João Pessoa-PB, verificando sua inserção e permanência em seu campo de atuação, bem como suas práticas e condições de trabalho, a partir de uma abordagem que seja problematizadora, crítica e dialógica. Partiu-se da hipótese de tese de que o desconhecimento da dança como profissão de nível superior constitui-se um dos elementos de precarização das condições de trabalho do professor de dança inserido na educação básica. Essa tese foi desenvolvida por meio da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como explicativa, uma vez que se buscou identificar os fatores que contribuem para que o professor de dança de escolas formais sejam precarizados em seu ambiente de trabalho. A pesquisa se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, na qual utilizou-se o método dialético para realizar a análise dos resultados. A produção dos dados se deu a partir de entrevista semiestruturada, da aplicação de um formulário sobre o perfil socioeconômico dos professores participantes e de um questionário aberto. Os sujeitos dessa pesquisa são 11 (onze) professores da área de dança que lecionam para os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, escolhidos a partir do critério de terem ingressado na rede pública municipal de ensino em 2015 a partir do concurso realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB para cargos na Secretaria de Educação e Cultura (Edital nº 01, de 08 de novembro de 2013). Os resultados encontrados demonstram que, ao considerar a perspectiva dialógica e humanista da Educação Popular junto à visão do professor de dança da educação básica, a compreensão de quaisquer atos educativos formais exige pensar como sujeito de ação e que a partir da atuação de cada um constrói-se cenários de disputas de controle social. Tais considerações embasam e qualificam o trabalho educacional, e aí se inclui o professor de dança, visto que a sua inserção e permanência nos postos de trabalho configuram-se como disputas de poder e a precarização das condições de trabalho denotam as visões de mundo que se tem, mas também o mundo que se deseja alcançar, tendo a humanização desses espaços como foco a ser conquistado.

Palavras-chave: Professor de dança. Dança na escola. Trabalho docente em dança. Educação Popular.

ABSTRACT

The present work has as main objective the comprehension of reality of dance teachers of municipal schools of basic education from João Pessoa – PB, verifying his insertion and permanence on his acting realm, as well his practices and work conditions, as from an approaching that can be problematical, critic and dialogical. As from tesis' hypothesis that the ignorance of dance as a profession from college degree constitutes itself in one of the elements of work's precarious conditions of dance teacher inset on basic education. The thesis was developed through qualitative research characterizing itself as explanatory once that was sought identify the factors that contributes to dancer teach from formal schools can be unstable in his workplace. The research has it base on Hitorical-Dialectical Materialism, which utilized the dialectical method to make the analisys of results. The data production took place from semistructured interview, and from the application of a form about the socioeconomic profile from participants teachers and an open survey. The individuals of this research were 11 (eleven) dance teachers that teach to the Childhood Eucation, Basic Education and Education of Young and Adults chosen from the criterion of have joined on municipal teaching public network in 2015 through public service exam achieve by the municipal government of João Pessoa - PB for posts on Secretary of Ecucation and Culture (Rescript nº 01, of november 08/2013). The discovered results demonstrate that when considering the dialogical and humanist perspective from Popular Education along the dance teacher's view from basic education, the comprehension of any formal educative act demands thinking as an active individual and that from the actuation of each one of them, scenarios of competition for social control has been built. Such considerations underlies and qualifies the educational work, and here is included the dance teacher, seeing that his insertion and permanence on work posts are configured as power disputes and the unstability of work conditions denotes the world perspective that one has, but also the world that one desires to aim, having the humanizing of this spaces as a focus to be achieve.

Key-words: Dance teacher. Dance in school. Work teaching in dance. Popular Education.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude est de comprendre la réalité des professeurs de danse des écoles municipales d'éducation de base à João Pessoa PB, en vérifiant son insertion et sa permanence dans son champ d'action, ainsi que ses pratiques et conditions de travail, à partir d'une approche problématisante, critique et dialogique. Nous sommes partis de l'hypothèse de la thèse que la méconnaissance de la danse comme métier d'enseignement supérieur est l'un des éléments de précarité des conditions de travail du professeur de danse inséré dans l'éducation de base. Cette thèse a été développée à travers une recherche qualitative, qualifiée d'explicative, car on a cherché à identifier les facteurs qui contribuent à la précarité des professeurs de danse des écoles formelles dans leur environnement de travail. La recherche est basée sur le matérialisme historique-dialectique, dans lequel la méthode dialectique a été utilisée pour analyser les résultats. La production des données a été basée sur un entretien semi-dirigé, l'application d'un formulaire sur le profil socio-économique des enseignants participants et un questionnaire ouvert. Les sujets de cette recherche sont 11 (onze) professeurs de danse qui enseignent dans les segments de l'éducation des enfants, de l'école primaire I et II et de l'éducation des jeunes et des adultes choisis en fonction du critère d'entrée dans le système scolaire public municipal en 2015 à partir du concours organisé par la mairie de João Pessoa-PB pour des postes au ministère de l'Éducation et de la Culture (Avis public n° 01 du 8 novembre 2013). Les résultats trouvés montrent que, lorsque l'on considère la perspective dialogique et humaniste de l'éducation populaire ainsi que la vision du professeur de danse de l'éducation de base, la compréhension de tout acte éducatif formel nécessite de penser comme un sujet d'action et cela basé sur la performance de chacun. , jusqu'à des scénarios de conflits de contrôle social. De telles considérations soutiennent et qualifient le travail pédagogique, et cela inclut le professeur de danse, puisque leur insertion et leur permanence dans les postes de travail sont configurées comme des conflits de pouvoir et la précarité des conditions de travail dénotent les visions du monde qui se font jour, mais aussi celle du monde. veut atteindre, avec l'humanisation de ces espaces comme objectif à conquérir.

Most-clés: Professeur de danse. Danse à l'école. Travail d'enseignement de la danse. Éducation Populaire

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Respostas recebidas dos professores concursados da PMJP (Edital nº 01/2013) através do WhatsApp sobre interesse em participar da pesquisa	41
Tabela 2 - Segmentos de ensino em que os professores participantes da pesquisa ministram aula	45
Tabela 3 - Formação em nível superior dos professores de dança entrevistados que ingressaram na rede pública municipal de João Pessoa-PB através do Edital nº 01/2013	46
Tabela 4 - Instituições de Ensino Superior com Graduação em Dança por região brasileira e por tipo de administração.....	150
Tabela 5 - Número de cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnológico em Dança por região brasileira	153
Tabela 6 - Forma com que os professores de dança foram recebidos pelas escolas relacionada ao entendimento da área de atuação	212
Tabela 7 - Estilos de dança presentes nas aulas.....	217
Tabela 8 - Espaços que os professores de dança possuem para realizar suas aulas	221
Tabela 9 - Permanência e mudanças nos postos de trabalho dos professores de dança	227
Tabela 10 - Remuneração dos professores da PMJP de acordo com nível, classe e titulação nos primeiros dois quinquênios referente ao ano de 2020	228
Tabela 11 - Desempenho de funções que não específicas da docência em dança.....	233

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das escolas em que os professores foram lotados e as que estão atualmente.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à formação acadêmica	45
Quadro 2 - Primeiras graduações em Dança no Brasil (1956 a 1986)	142
Quadro 3 - Graduações em Dança no Brasil (1991 a 1999).....	143
Quadro 4 - Graduações em Dança no Brasil (2001 a 2004).....	144
Quadro 5 - Graduações em Dança no Brasil (2006 a 2009).....	146
Quadro 6 - Graduações em Dança no Brasil (2010).....	147
Quadro 7 - Graduações em Dança no Brasil (2011 a 2017).....	148
Quadro 8 - Graduações em Dança no Brasil (2020).....	149
Quadro 9 - Graduações em Dança no Brasil autorizadas, mas não iniciadas.....	150
Quadro 10 - Título profissional e descrição da função conforme o anexo ao Decreto nº 8.2385/78.....	174
Quadro 11 - Grande Grupo 2: Profissionais das Ciências e das Artes	177
Quadro 12 - Grande Grupo 3: Técnicos de Nível Médio	179

LISTA DE OBRAS ARTÍSTICAS

Capa - <i>Bailarina barroca</i> . BOAVENTURA, Isadora Brandão, 2021.....	capa
Agradecimentos - <i>Árvore da vida</i> . BOAVENTURA, Cristall Hanna R. da C. Brandão.....	s/p
Sobre gestar e parir - <i>Gestando</i> . BOAVENTURA, Flávio Brandão, 2021.....	s/p
Capítulo 1 - <i>Eu e a vida</i> . BOAVENTURA, Isadora Brandão, 2021.....	22
Capítulo 2 - <i>Et... si!</i> BOAVENTURA, Isadora Brandão, 2021.....	49
Capítulo 3 - <i>Ballet</i> . BOAVENTURA, Isadora Brandão, 2020.....	76
Capítulo 4 - <i>Nous Voilà</i> . BOAVENTURA, Isadora Brandão, 2021.....	121
Capítulo 5 - <i>A dança do inverno</i> . BOAVENTURA, Isadora Brandão, 2021.....	169
Capítulo 6 - <i>Somos</i> . BOAVENTURA, Isadora Brandão, 2021.....	205
Capítulo 7 - <i>Em movimento</i> . BOAVENTURA, Isadora Brandão, 2021.....	259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AIBA	Academia Imperial de Belas-Artes
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENER	Centro Educacional de Ervália
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CICan	<i>Colleges and Institutes Canada</i>
CIUO	Classificação Internacional Uniforme de Ocupações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
CPB	Programa de Desenvolvimento Continuado
DAC	Departamento de Artes Cênicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DRI	Diretoria de Relações Internacionais

DRT	Registro Profissional da Delegacia Regional do Trabalho
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
ENEARTE	Encontro Nacional de Estudantes de Artes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
ESP	Escola sem Partido
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FAV	Faculdade Angel Vianna
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPA	Faculdade Paulista de Arte
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GAB	Gabinete
GSE	Gratificação por Serviço Especial
HORUS	Faculdade de Pinhalzinho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Goiânia
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MDB	Movimento Democrático do Brasil
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organização Social
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCE	Prova de Conhecimentos Específicos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PERC	Percentual
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBID DIVERSIDADE	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMJP-PB	Prefeitura Municipal de João Pessoa, Paraíba
PMPN-MG	Prefeitura Municipal de Ponte Nova, Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas

ProEB	Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
ProF Licenciatura	Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSS	Processo Seletivo Seriado
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QUANT	Quantidade
RCN	Referências Curriculares Nacionais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RH	Recursos Humanos
SATED	Sindicato dos Artistas e Técnicos de Diversão
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAM	Universidade Anhembi-Morumbi
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UniEnsino	Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIMETROCAMP WYDEN	Centro Universitário Metrocamp Wyden
UNISANT'ANNA	Centro Universitário Sant'anna
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITOLEDO	Centro Universitário de Toledo
UniverCidade	Centro Universitário da Cidade
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

1	NOS PASSOS DA DANÇA OU NA DANÇA DA PESQUISA.....	23
1.1	DOS PASSOS INICIAIS AOS PROFISSIONAIS	23
1.2	UM PASSO À FRENTE, DOIS PASSOS ATRÁS OU NO VAI E VEM	30
1.3	PASSOS DANÇADOS, PASSOS METODOLÓGICOS	36
1.3.1	Sujeitos dançantes, procedimentos dançados.....	40
1.3.2	Sobre a estrutura desse dançar.....	47
2	MOVIMENTOS DANÇADOS PARA SE CHEGAR À ESCOLA FORMAL	50
2.1	DE QUAL DANÇA QUE SE FALA? DA NECESSIDADE (OU NÃO) EM SE BUSCAR UM CONCEITO.....	51
2.2	DA ORALIDADE À FIGURA DO MESTRE: CAMINHOS PARA PENSAR E ENSINAR DANÇA.....	55
2.2.1	Dançar por um campo florido: reflexões sobre o mestre do movimento Laban e a sua importância para o ensino de dança	63
2.3	O QUINTAL DE CASA, O PROJETO SOCIAL, A ACADEMIA, O CHÃO DA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA DANÇA	69
3	TESSITURAS NA ESCOLA: ARTE, DANÇA E EDUCAÇÃO POPULAR	77
3.1	PRIMEIROS RETALHOS: EDUCAÇÃO POPULAR E O TECER DA COLCHA ...	77
3.2	RECORTES E COSTURAS ENTRE ARTE, DANÇA E EDUCAÇÃO POPULAR ..	81
3.2.1	O contexto a partir do Brasil República.....	86
3.2.2	O contexto antidemocrático	97
3.2.3	O contexto democrático.....	108
4	FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: O PROFESSOR DE DANÇA	122
4.1	POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	122
4.2	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE.....	127
4.3	A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PROGRAMAS APOIADOS PELA CAPES.....	132
4.4	DANÇANDO NA UNIVERSIDADE: MOVIMENTOS HISTÓRICOS	141
4.5	FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFISSIONAIS DA DANÇA: BACHARELADO E LICENCIATURA	151
4.5.1	Licença poética: a Licenciatura em Dança da UFPB.....	154

4.6	A FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFISSIONAL DA DANÇA: O QUE OS REGE?	158
5	DOCÊNCIA É TRABALHO, PROFESSOR É TRABALHADOR.....	170
5.1	REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFISSIONAL DE DANÇA	173
5.2	OS MODELOS DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS: DO CHÃO DA FÁBRICA AO CHÃO DA ESCOLA.....	181
5.3	O MUNDO DO TRABALHO: PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES TRABALHISTAS	186
5.3.1	Do mesmo lado do <i>front</i>: a precarização como lugar comum do trabalho docente	196
5.3.2	Covid-19 e as modificações no mundo do trabalho docente	200
6	TRABALHO DOCENTE EM DANÇA: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA	206
6.1	CONCURSO, NOMEAÇÃO E POSSE	209
6.2	MINHA CHEGADA À ESCOLA FOI..	210
6.3	MAS, AFINAL, QUE DANÇA É ESSA?	213
6.4	CONDIÇÕES DE TRABALHO	218
6.4.1	Instalações físicas	218
6.4.2	Materiais didáticos/pedagógicos e equipamentos de trabalho.....	223
6.4.3	Contratação, remuneração e estabilidade	226
6.4.4	Desempenho de funções.....	230
6.4.5	Formação dos professores de dança.....	233
6.4.6	Relações Humanas	238
6.5	DO DESCONHECIMENTO À PRECARIZAÇÃO, DO SINGULAR AO COLETIVO: A DANÇA NA ESCOLA.....	244
6.5.1	Do ensino remoto à responsabilidade do professor de fazer dar certo	252
6.6	PASSOS QUE SE ENTRECruzAM: DANÇA E EDUCAÇÃO POPULAR	257
7	CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO.....	260
	REFERÊNCIAS.....	269
	APÊNDICES	296

*De nuestros miedos
nacen nuestros corajes
y en nuestras dudas
viven nuestras certezas.*

***Los sueños anuncian
otra realidad posible
y los delirios otra razón.***

*En los extravíos
nos esperan hallazgos,
porque es preciso perderse
para volver a encontrarse*

(Eduardo Galeano)

Clube da Esquina nº 2

*Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, asso, asso*

***Porque se chamava homem
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem***
*Em meio a tantos gases lacrimogênicos
Ficam calmos, calmos, calmos*

E lá se vai mais um dia

*E basta contar compasso
e basta contar consigo
Que a chama não tem pavio
De tudo se faz canção
E o coração na curva de um rio, rio, rio*

*E lá se vai mais um dia
E o rio de asfalto e gente
Entorna pelas ladeiras
Entope o meio fio
Esquina mais de um milhão
Quero ver então a gente, gente, gente*

E lá se vai mais um dia

(Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento)

SOBRE GESTAR E PARIR

Nos dois últimos anos de doutoramento (2019-2021), passei por duas gestações e dois partos. Em 2019, comecei a gestar a tese que ora lhes é apresentada, uma vez que houve mudança de tema e de orientação, tive apenas dois anos para realizar e concluir a pesquisa. E, no mesmo ano, gestei e dei à luz ao meu maior e mais puro amor, meu filho Vinícius. E, agora, em 2021, dou à luz a essa tese.

Os dois partos me renderam títulos, com o primeiro passei a ser Mãe e, com o segundo, Doutora em Educação. Estas titulações possuem muitas aproximações, pois, cada uma ao seu modo, exige responsabilidade, cuidado, amor, estudo, pesquisa, trabalho, carinho, compreensão, respeito, dedicação, entre tantos outros. Não foi fácil tornar-me Mãe. Não foi fácil tornar-me Doutora. E foi ainda mais complicado tornar-me Mãe e ter que produzir academicamente em meio à pandemia e em isolamento social.

Gestar, parir e cuidar de um bebê ou de uma tese tem sido muito complexo e, em alguns momentos, confuso. Porém tem sido realizador e prazeroso! Não há palavras para expressar o que sinto em ter meus “bebês” no colo e perceber que são frutos do meu amor e carinho.

Ser Mãe e Doutora, em plena pandemia, é um ato político!

Por políticas públicas que garantam o ingresso, a permanência e a conclusão de cursos em nível de graduação e pós-graduação para Gestantes e Mães!

Capítulo

• 1 •



1 NOS PASSOS DA DANÇA OU NA DANÇA DA PESQUISA

1.1 DOS PASSOS INICIAIS AOS PROFISSIONAIS

Na época do vestibular, escolhi fazer Graduação em Dança. Provavelmente, tomei essa decisão sob influência do que estava vivendo naquele momento, entre meus 15 e 18 anos. Naquele período, eu frequentava a Casa de Cultura Tainã, localizada na Vila Padre Manoel da Nóbrega, periferia de Campinas/SP, e ainda não tinha ideia de que a dança entraria em minha vida profissional. Durante a minha permanência na Casa de Cultura Tainã, participei de diversas atividades artísticos-culturais como na banda Tambores de Aço, aulas de percussão, dança afro, maracatu, capoeira, cacuriá, entre outras. Algumas destas atividades eram propostas por estudantes das Graduações em Dança e Teatro da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o que permitiu que eu tivesse contato com o Ensino Superior ainda no Ensino Médio, isso porque muitas atividades aconteciam na própria Universidade.

Assim, ainda adolescente, pouco a pouco, integrava-me à vida acadêmica através da aproximação com alguns estudantes que cursavam Dança. Dentre essas vivências, pude assistir a espetáculos e apresentações de conclusão de curso, participei de aulas, minicursos e oficinas e também do 5º Encontro Nacional de Estudantes de Artes (ENEARTE)¹ que ocorreu em 1999 na Unicamp, reunindo estudantes/artistas de diversas linguagens artísticas das várias regiões do país. Voltando à minha decisão por cursar dança, esta não foi aceita tão facilmente e, como era de se esperar, causou conflitos em minha família. Um exemplo disso é o que meu pai me disse algumas vezes: “Dança? Você quer fazer faculdade de dança? Você vai trabalhar com o quê? Isso não dá futuro!”, entre outras frases que foram ditas por amigos e familiares, igualmente ao vivido por tantos outros que fizeram a mesma escolha que eu e, ainda hoje, persistem. Esses questionamentos movidos, muitas vezes, pelo desconhecimento da dança enquanto área de conhecimento e das suas possibilidades de trabalho, permearam a escolha da minha futura profissão. Precisei ser categórica em relação à minha decisão para ser ouvida e respeitada, assim, pude receber apoio afetivo e emocional, além do financeiro.

¹ “O Encontro Nacional dos Estudantes de Artes - ENEARTE é um evento itinerante realizado desde 1988, de cunho científico, político, acadêmico e cultural. Constituído por estudantes de Licenciatura e/ou Bacharelado das diversas áreas de Artes, em todo o país. Tem por objetivo promover a discussão e a reflexão sobre a Arte e a sociedade, e apresenta-se como um espaço de intercâmbio cultural”. O 5º ENEARTE que aconteceu em 1999 na Unicamp tinha como tema “Arte pra quê?”. Disponível em: <https://blog.ufes.br/enearte/o-que-e-o-enearte/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Fiz Licenciatura e Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa, Minas Gerais. Ao contrário de muita gente que ingressa em um Curso Superior de Dança, eu não queria ser dançarina e/ou coreógrafa, também não queria ser professora de dança, eu queria ser pesquisadora do corpo, do movimento, da dança. Novamente, retorno às minhas vivências na Unicamp, pois foi ali que tive meus primeiros contatos com a pesquisa em dança, não como pesquisadora, mas como espectadora – que assiste aos caminhos da investigação sendo traçados.

Contudo, no decorrer da minha Graduação (2003-2008), para além da pesquisadora, descobri-me dançarina, coreógrafa e, especialmente, professora. A dançarina e a coreógrafa foram aparecendo aos poucos conforme cursava os componentes curriculares voltados para a aprendizagem de técnicas corporais em diversos estilos de danças e de composição coreográfica que, muitas vezes, culminavam em experimentos cênicos que eram apresentados para um público diverso. Fui me percebendo professora quando realizava as práticas pedagógicas que aconteciam em espaços formais e não formais de ensino, mas também durante a realização dos estágios supervisionados. Porém, sei exatamente o momento em que me entendi como professora e soube que a seria ao me licenciar.

Um colégio privado do município de Ervália-MG, Centro Educacional de Ervália (CENER), procurou o Curso de Dança da UFV, pois queria oferecer aulas de dança aos estudantes do Ensino Médio, as quais finalizariam com uma apresentação em sua feira cultural. A professora Carla Ávila ficou responsável por verificar os graduandos interessados e orientá-los nesse processo. Assim, um colega de turma, Gustavo Machado, e eu nos dispusemos a realizar a atividade. Destacamos que nem eu e nem meu companheiro nessa empreitada possuíamos experiência pregressa como docentes, mas, mesmo assim, estávamos ansiosos para começarmos. Viajávamos de Viçosa à Ervália, cerca de 40 a 50 minutos, três vezes na semana, e passávamos a tarde na escola tentando colocar em prática o que estávamos aprendendo na graduação, especialmente, acerca da dança na escola. Nesse sentido, buscávamos em nossas aulas conhecer o contexto dos nossos alunos (MARQUES, 2001; 2003) e, junto a eles, íamos aos poucos discutindo e coreografando a apresentação para a feira cultural. Dessas conversas surgiram duas coreografias com as seguintes temáticas: “café” – já que a cidade de Ervália é uma região cafeeira e, outra, “rock’n roll”, com ênfase no Elvis Presley. Importante ressaltar que os temas surgiram dos interesses e das conversas com os próprios estudantes.

É preciso clarificar que não havia nenhum vínculo trabalhista e nem contrato de prestação de serviço, do mesmo modo, não podia ser considerado como estágio supervisionado,

visto que estávamos no início do curso². Recebemos, como contrapartida, as passagens rodoviárias, hospedagem em casa de professores quando necessário, alimentação e, como de praxe, certificado. Para além da situação colocada, já percebíamos alguns aspectos de precarização do trabalho docente³, bem como o desconhecimento da dança como área de conhecimento, visto o caráter pontual das aulas e a obrigação de apresentar um produto final em uma atividade escolar⁴, porém, tratava-se de uma nova experiência e precisávamos vivenciar a sala de aula ou, como diria Strazzacappa (2001, p. 39), o “chão de cimento”. Mesmo com todas as dificuldades e problemáticas de valorização e entendimento da dança na escola, estar com os estudantes em aula foi muito especial e, posteriormente, a apresentação trouxe um sentimento muito forte de realização, principalmente, ao vê-los tão felizes. Foi aí que me percebi como professora e desejei isso para mim.

Estas descobertas ampliaram minhas possibilidades trabalhistas e, mais do que isso, possibilitaram que me visse como uma “pesquisadora-artista-docente”, terminologia proposta em minha monografia de final de curso⁵, e que indicava que estas habilitações profissionais só faziam sentido em minha vida se existissem juntas. Percebi também que a artista era a responsável pela mediação entre a pesquisadora e a docente que existiam em mim.

Durante a graduação, dentre as vivências no âmbito do ensino citadas anteriormente, também fui monitora voluntária na disciplina DAN 161 - Folclore e Danças Brasileiras 1⁶ e experientei as outras bases que compõem o tripé da universidade, a pesquisa e a extensão. No campo da pesquisa, desenvolvi o projeto de iniciação científica intitulado, *Dança e Literatura: contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e criativos*⁷, que possibilitou que

²De acordo com a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP), de 18 de fevereiro de 2002, que à época da minha graduação era a que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, via-se no artigo 13º, em seu terceiro parágrafo, que o estágio curricular supervisionado seria desenvolvido “[...] a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002a, p. 6).

³“Precarização” é um termo que implica as características negativas do exercício do trabalho como um todo. A terminologia advém das formulações do economista, político, professor e pesquisador da Unicamp, Marcio Pochmann (1999), e do campo das Ciências Sociais. Inicialmente, a precarização era utilizada ao tratar do conjunto do trabalho, sendo pouco vinculada ao termo “docente”. Em síntese, Pochmann “analisa o mercado de trabalho identificando variáveis surgidas em decorrência da expansão do neoliberalismo que teve repercussões regulamentadoras em vários países, incluindo o Brasil. São mudanças que ocorrem, sobretudo, a partir da década de 1990: redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial; diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho” (MARIN, 2010, p. 1).

⁴Esse caráter da dança enquanto entretenimento e para embelezar as festas escolares é amplamente discutido por autores como Barreto (2004), Strazzacappa e Morandi (2006), Marques (2001; 2003), entre outros. Contudo, neste momento, estávamos no início da graduação e deslumbrados com a perspectiva de colocarmos nossas aprendizagens no curso em prática.

⁵Monografia de final de curso intitulada *Inquietações de uma pesquisadora-artista-docente sobre o ensino da Dança em ambientes educativos*, orientada pela profa. Dra Laura Pronsato, em 2008.

⁶Disciplina ministrada pela profa. Dra Laura Pronsato em 2007.

⁷Projeto desenvolvido entre os anos de 2006 e 2007, tendo como orientadora a profa. Dra. Laura Pronsato.

apresentasse trabalhos em eventos científicos e fizesse publicações. Na área de extensão, participei de projetos como bolsista e voluntária, por exemplo, *Corpo Brinca - Corpo Dança*⁸, *VivaIdade*⁹, entre outros, além do *Programa Cuidação*¹⁰, que permitiram ministrar oficinas, participar de eventos, publicar artigos e, mais do que isso, ter contato com a comunidade externa à UFV, percebendo a importância em se trocar saberes e conhecimentos.

Todos estes projetos foram importantes para a minha formação, no entanto, a participação no *Cuidação* representou o meu primeiro contato com a educação popular. Esse programa surgiu em meados de 2006 a partir da inter-relação entre vários projetos de extensão¹¹, envolvendo estudantes dos cursos de pedagogia, dança, geografia, educação infantil, entre outros. O desenvolvimento do *Cuidação* se dava a partir da parceria com a Organização não Governamental (ONG), Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM) que, por meio do projeto *Construindo o futuro da agroecologia e da agricultura familiar*, recebia apoio financeiro da ONG italiana, *Action Aid*¹², e com o apoio de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Cooperativas e Associações Populares e Escolas Família Agrícola. O Programa realizava atividades, denominadas “encontros infantis”, com crianças e adolescentes dos municípios de Acaiaca, Araponga e Espera Feliz, em Minas Gerais, com foco nas seguintes áreas: arte-educação, educação ambiental, educação do campo e educação popular (GABRIELLI, 2008)

Posso dizer, desse modo, que vivi plenamente a universidade, experienciando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Antes mesmo de me formar, já havia passado em um concurso público na Prefeitura Municipal de Ponte Nova-MG (PMPN-MG) para o cargo de professora de arte do Ensino Fundamental II. Por isso, precisei colar grau em separado. E, mais uma vez, contrariando os que diziam que não conseguiria viver da profissão que escolhi, havia acabado de me formar e já era concursada. No entanto, o período que antecedeu a convocação me deixou apreensiva, pois eu seria a primeira pessoa concursada em arte do município de Ponte Nova e

⁸ Projeto coordenado pela profa. Dra. Laura Pronsato, em que fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX-UFV), nos anos de 2007 e 2008.

⁹ Projeto de extensão universitária coordenado pela servidora técnica-administrativa, Ivani Soleira Gomes, nos anos de 2007 e 2008.

¹⁰ Programa de extensão universitária que tinha como coordenador geral o prof. Dr. Willer Araújo Barbosa, nos anos de 2006 e 2007.

¹¹ Os projetos de extensão que o compunham eram: *Corpo Brinca - Corpo Dança* (profa. Dra. Laura Pronsato), *Etnia Negra* (prof. Dr. Eduardo Maia), *Grupo-Movimento Ecopedagogia* (prof. Dr. Willer Araújo Barbosa) e *Educação em Solos e Meio Ambiente* (profa. Dra. Cristine Carole Muggler).

¹² A *Action Aid* financia projetos por meio de doações vinculadas a trabalhos de longo prazo com crianças e adolescentes, que são considerados indicadores de melhoria da qualidade de vida nas comunidades em que estão inseridos, buscando melhorar o índice referente à qualidade de vida dos participantes e as condições socioeconômicas das regiões em que atua (GABRIELLI, 2008).

com formação em dança. Cabe destacar que esse edital continha apenas uma vaga para a área de arte e não tinha nenhuma especificidade sobre quais linguagens artísticas poderiam ou não assumir, dizia apenas arte. Para justificar minha apreensão, torna-se importante informar que, até aquele momento (meados de 2008), era incomum que profissionais da dança adentrassem à educação básica sem que precisassem expedir um mandado de segurança garantindo seus direitos, principalmente no estado de São Paulo. Isto acontecia (e ainda perdura) devido ao desconhecimento a respeito das Licenciaturas em Dança espalhadas pelo país e de que os licenciados tinham habilitação para ministrar a disciplina arte em escolas formais. Com esse cenário, não sabia o que esperar.

Porém, quando fui convocada para levar minha documentação para os Recursos Humanos (RH) da PMPN-MG, fui surpreendida com o questionamento do funcionário responsável: “não sabia que existia curso de dança. Mas, está tudo certo, né? Dança também é arte”. Respirei fundo, aliviada, e torci para que fosse sinal de bons presságios para a dança e seus profissionais. A experiência em ser professora de arte/dança na Educação Básica na rede pública de ensino foi muito importante e gratificante para mim. Pude lecionar no Ensino Fundamental II (EFII) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e perceber as contradições de uma escola para outra¹³ e as diferenças no ensino para o EFII e a EJA, além dos turnos (matutino, vespertino e noturno).

Quase dois anos de formada e exercendo o cargo de professora da Educação Básica, decidi voltar à academia. Meu mestrado também foi na UFV, porém na área de Letras, na linha de pesquisa em estudos literários. À primeira vista, pode parecer que é uma área muito diferente da de dança, no entanto, minha dissertação foi sobre transposição de linguagens de um texto teatral para a dança¹⁴. Processos de adaptação entre os campos da literatura e das artes cênicas são muito comuns, especialmente dos contos de fada para o balé, como cita Canton (1994, p. 12): “os contos de fadas se tornaram não apenas modelos exemplares de histórias literárias, mas também temas coreográficos ideais para balés clássicos”. O meu interesse em entrelaçar essas áreas artísticas, como já foi mencionado, vem desde a graduação tanto em práticas artísticas e projetos de estágio que aconteciam no âmbito individual ou no coletivo, como, por exemplo,

¹³ Inicialmente, lecionava em duas escolas, uma – considerada escola modelo – no período vespertino para o EFII e outra no período noturno para a EJA e o EFII, na periferia da cidade. Posteriormente, fiquei apenas na primeira escola, trabalhando com o EFII no período matutino e vespertino. Cheguei a trabalhar em sala de aula 28 horas semanais, o que significa ter 28 turmas, uma vez que no estado de Minas Gerais era apenas uma aula semanal do componente curricular arte por turma, desse modo, ministrava aula para todas as turmas. Estes também são aspectos da precarização do trabalho docente.

¹⁴ Dissertação defendida em 2012 e intitulada *Romeu e Julieta: do texto shakespeariano ao balé de Kenneth MacMillan*, sendo orientada pela profa. Dra. Sirlei Santos Dudalski.

junto ao Grupo de Dança Quadros¹⁵, em que ministrávamos minicursos e oficinas em eventos da UFV e em encontros de estudantes, como o 8º Encontro de Estudantes Mineiros de Letras (EMEL), realizado em 2005 na própria Universidade, bem como na realização de trabalhos artísticos que visavam transcrições de linguagens. Ressalto que continuei a desenvolver trabalhos práticos e teóricos entre essas duas áreas do conhecimento enquanto professora de arte/ dança nas escolas de Educação Básica em que atuei.

Após alguns meses de ingresso no mestrado, fiz um concurso para professora substituta dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança da UFV (os mesmos em que me formei) e fui aprovada. Desse modo, decidi pedir exoneração do meu cargo de professora na PMPN-MG, já que seria muito difícil conciliar dois empregos e, ainda, me dedicar ao mestrado. Com tristeza, precisei deixar a escola. Contudo, deliberar por isso foi muito importante, visto que queria ser professora universitária e, assim, pude iniciar minha carreira acadêmica nos cursos que já conhecia tão bem como aluna. Posso dizer que trabalhar na instituição em que me formei foi um dos sonhos que realizei.

Os dois anos da seleção pública como substituta e, simultaneamente, mestranda foram “tranquilos”. Consegui me dedicar às atividades docentes e discentes, adquirindo maior experiência como professora e pesquisadora, desenvolvendo, aprendendo e apreendendo novas habilidades, além de melhorar meu currículo. Meu contrato como professora substituta e o mestrado terminaram quase ao mesmo tempo em 2012 e, junto a estes finais, veio o medo de não saber o que fazer, para onde ir ou, ainda, voltar a ouvir que não conseguiria viver da profissão que escolhi. Porém, mais uma vez, todo o medo e angústia que senti por não saber o que aconteceria comigo nos âmbitos pessoal e profissional durou pouco tempo.

No mesmo ano (2012), abriu o concurso para professora do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)¹⁶. Realizei o concurso para a área de dança- educação e, para a minha felicidade, fui aprovada. Assim, confiante em minha escolha, vim morar no município de João Pessoa-PB em fevereiro de 2013, ocasião em que tomei posse¹⁷. Desde o meu ingresso no Departamento de Artes Cênicas (DAC), tenho realizado trabalhos de pesquisa, ensino, extensão, orientações de Trabalho de Conclusão de Curso e estágios

¹⁵ Grupo de dança fundado em 2005 por Carina Santos, Gabriela Santana, Michelle Gabrielli e Taíman Santana que, posteriormente, foi integrado por Bruna Rodella e Thiago Cavalcanti, todos alunos do Curso de Dança.

¹⁶ A Licenciatura em Dança faz parte do Departamento de Artes Cênicas (DAC), do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e somente iniciou suas atividades no segundo período de 2013.

¹⁷ Nesse primeiro momento, como o Curso de Dança ainda não tinha nenhuma turma, ministrei disciplinas para o Curso de Licenciatura em Teatro, do Departamento de Artes Cênicas e, junto aos meus novos companheiros de profissão, preparei e organizei a Licenciatura em Dança para o seu início.

supervisionados tanto para o Curso de Licenciatura em Dança como para a Licenciatura em Teatro, além de assumir cargos administrativos como a vice coordenação e a coordenação do Curso de Dança.

Com o passar do tempo, comecei a sentir vontade e necessidade de prosseguir meus estudos e me doutorar. Não sabia ao certo qual seria meu objeto de pesquisa, mas gostaria que o doutoramento fosse na área da educação para que, assim, pudesse pesquisar e aprofundar questões relacionadas ao meu campo de atuação, dança-educação, mais especificamente, o da dança na escola. Consegui delinear um projeto que reverberasse meus anseios para o doutorado e pude participar da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Obtive êxito na seleção e estava animada para a minha nova trajetória como pesquisadora, dessa vez, como doutoranda em educação, na linha de pesquisa em educação popular.

Inicialmente, desenvolveria o seguinte projeto *A Dança como prática educacional libertadora: ressignificação do corpo e seus reflexos na escola*. No entanto, algumas mudanças de ordem estrutural¹⁸ como, por exemplo, a mudança de orientação, aconteceram e, por escolha, precisei (re)organizar todo o meu percurso no doutorado, inclusive o projeto. Assim, tendo uma nova orientadora¹⁹, abandonei a ideia inicial de pesquisar os estudantes que têm aula de dança em uma escola da rede pública de João Pessoa-PB e escolhi os professores desta linguagem artística como sujeitos da pesquisa (rememorando os percalços vivenciados por mim ao ministrar aulas de dança na escola).

Desse modo, a pesquisa que ora se apresenta é intitulada *O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica*, pois, a meu ver, estudar as categorias teóricas, como dança na escola, formação profissional e trabalho docente, contribuirá mais significativamente com a área da dança-educação. A partir dos resultados obtidos com a pesquisa, pretendo alcançar não apenas os professores de dança que atuam na rede municipal de ensino, mas toda a comunidade escolar, bem como as secretarias de educação das esferas municipais e estaduais, demonstrando como são estabelecidas as relações de trabalhos dos referidos docentes. Também vislumbro que, a partir dessa tese, as instituições formadoras (especialmente, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que abriga o único Curso Superior de Dança do estado da Paraíba), tenham parâmetros para pensar e

¹⁸ Minha orientadora até esse momento, profa. Dra. Elisa Gonsalves – por motivos pessoais – se desligou do PPGE fazendo com que ficasse sem orientação.

¹⁹ No período 2018-2, cursei a disciplina *Crise do capitalismo, neoliberalismo e educação popular* com a profa. Dra. Aline Machado e com o prof. Dr. Pedro Cruz. Ao buscar por uma nova orientação, procurei os professores citados, que prontamente aceitaram me orientar, contudo, optei por ser orientada pela professora Aline. Desse modo, escolhi alinhar meu projeto aos campos de saberes que minha orientadora pesquisa e que, desde antes, já despertavam meu interesse.

repensar as Licenciaturas em Dança no que tange à formação do licenciando em seu *lócus* de atuação, tendo em vista os desafios e condições trabalhistas que enfrentarão na escola.

1.2 UM PASSO À FRENTE, DOIS PASSOS ATRÁS OU NO VAI E VEM

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, observa-se em seu artigo 26º que os currículos da Educação Básica seguirão uma base nacional comum²⁰ “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”²¹. Nesse íterim, o segundo parágrafo do artigo citado institui que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”²².

Quando essa LDB foi anunciada em 1996, havia menção à obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, mas sem especificar as linguagens artísticas a que se referia. Isso gerou muitas dúvidas e trouxe muitas dificuldades no campo de trabalho, o mal-entendido causado pela LDB somente foi sanado em 2016 com a divulgação da Lei nº 13.278/2016, que deu nova redação ao sexto parágrafo da LDB em questão ao discriminar que, “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996). Sanou-se um problema, mas criaram-se outros. Como atender às demandas colocadas pela Lei? Como incluir as quatro linguagens artísticas (dança, artes visuais, música e teatro) na escola? Todas estas linguagens devem estar presentes em todos os anos da Educação Básica ou é possível escolher qual fará parte da matriz curricular de cada ano? As escolas públicas e privadas brasileiras têm condições de contratar um professor específico para cada linguagem artística? Será que algumas escolas, no intuito de atender à Lei, estão buscando pelo professor polivalente para a área de arte? Dentre outros questionamentos plausíveis que serão discutidos no decorrer desse trabalho. Contudo, é importante salientar que a maioria das escolas brasileiras ainda encontra dificuldade para inserir outras linguagens que não sejam as artes visuais no componente curricular arte.

Nesse cenário, conforme apontam Marques (2001; 2003), Strazzacappa (2001), Barreto (2004), Strazzacappa e Morandi (2006), Porpino (2018) e Figueiredo (2013), há de se destacar

²⁰ A LDB nº 9.394/96 já previa uma “base nacional comum”, por isso traz-se essa nomenclatura.

²¹ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

²² Esta é a redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, no entanto, na ocasião da promulgação da LDB nº 9.394/96 o texto era: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

que a dança tem sido a linguagem que mais enfrenta dificuldades para ingressar e se efetivar na escola enquanto área de conhecimento, sendo vista e entendida, muitas vezes, como uma atividade de entretenimento e embelezamento das festividades escolares. No intuito de reforçar essa ideia, observa-se que:

[...] quando pensamos na dança enquanto área de conhecimento e atuante na educação básica, vemos que, de fato, ela está presente nas escolas praticamente durante todo o século XX, claro que entre brechas e resistências. Mas vemos também que velhos problemas permanecem, pois ainda ela representa o lugar das atividades meramente recreativas e/ou das festividades furtivas, a produção artística é encarada como um lugar de divertimento apenas, e não como uma ação educativa, a disciplina de arte, em sua maioria, não contempla dança e a falta de professores formados aumentam estas distâncias e conflitos com as escolas (FIGUEIREDO, 2013, p. 85).

Há 20 anos, os problemas mencionados pela referida autora (2013) poderiam ser explicados pela existência de poucas Licenciaturas em Dança no Brasil e, conseqüentemente, poucos profissionais habilitados para assumirem o componente curricular arte na escola. Mas, hoje, tendo em vista o aumento significativo dos Cursos de Licenciatura em Dança em praticamente todas as regiões brasileiras²³, o que explicaria a dificuldade em implementar a dança na escola?

Será que os egressos destas licenciaturas já estão atuando nas escolas formais? O que tem se observado é que, muitas vezes, os editais para concursos públicos para professores de arte não contemplam o licenciado em dança. E mesmo quando consta essa possibilidade no edital, os candidatos aprovados – em muitos casos – precisam ingressar em seus cargos com mandado de segurança. Então, o que dizer sobre concurso específico para a área da dança? Pode-se afirmar que eles existem, mas ainda há poucas iniciativas nesse sentido.

Tendo em vista a conjuntura apresentada, a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP-PB) deu um passo importante ao realizar em 2013 um concurso público para a contratação de 1.100 (mil e cem) profissionais da educação através do Edital nº 01, de 08 de novembro de 2013. O referido Edital estava em conformidade com a LDB nº 9.394/96 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino de arte em toda a Educação Básica – e com os PCN (1997) ao especificar as linguagens artísticas. Desse modo, foram ofertadas 60 vagas para a área de arte, sendo 20 para a música, 20 para o teatro e 20 para a dança.

²³ Há no capítulo quatro dessa tese uma historização das Graduações em Dança no Brasil, onde pode se perceber o crescimento expressivo das mesmas e as localidades onde se encontram.

Provavelmente, a abertura de 20 vagas para professores de dança nesse edital se relaciona com a abertura do curso de Licenciatura em Dança da UFPB que havia iniciado suas atividades em outubro de 2013. Por isso mesmo, inicialmente, o Edital nº 01/2013 indicava como pré-requisito para a inscrição que o candidato fosse licenciado em dança, porém, o retificou ao constatar que, na ocasião do concurso, havia carência desse profissional no estado da Paraíba, uma vez que o Curso de Dança oferecido pela UFPB é o único da região e, obviamente, ainda não tinha formado ninguém. Assim, com a retificação, observa-se no edital a exigência de Licenciatura em Artes com habilitação em Artes Cênicas. Esse concurso foi, com certeza, um grande avanço para o ensino da dança na escola não somente para João Pessoa e a Paraíba, mas também para o Brasil. A escassez de editais como esse, que contemplem a área da dança, fez com que professores de outros estados nordestinos, como, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Bahia²⁴, se inscrevessem. Contudo, sabe-se que não basta abrir as vagas e contratar os profissionais, é necessário também que eles sejam acolhidos pela comunidade escolar em que atuam e que lhes sejam oferecidas condições de trabalho adequadas para que desempenhem bem sua profissão.

Os professores concursados tomaram posse e iniciaram suas atividades em fevereiro de 2015, sendo lotados em escolas municipais que atendem aos segmentos da Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental I (EFI), EFII e EJA, estando grande parte delas localizadas na periferia de João Pessoa-PB. Passar em um concurso público e assumir o cargo, normalmente, é motivo de grande felicidade, visto tamanha concorrência para ser aprovado e a estabilidade trazida pelo mesmo, no entanto, logo de início, muitos professores encontraram dificuldades para desempenharem suas funções.

Naquele momento, vários deles buscaram a Coordenação do Curso de Licenciatura em Dança da UFPB para relatar as problemáticas vivenciadas no ambiente de trabalho, na tentativa de receberem apoio e auxílio na solução delas. Nessa circunstância, eu exercia a função de coordenadora do referido curso²⁵ e pude observar que dentre os problemas apresentados pelos professores de dança, algo comumente relatado era que os regentes escolares não entendiam a dança enquanto área de conhecimento, assim, não sabiam como recebê-los ou o que estavam fazendo ali e até mesmo qual o papel e a função que deviam desempenhar.

Muitos diretores e até mesmo a coordenação pedagógica acreditavam que os professores de dança estavam na escola para fazer coreografias e ensaiar os alunos para as atividades festivas, como, por exemplo, o São João, ou pensavam que eles trabalhariam com artes visuais

²⁴ Esses estados possuem graduações em dança, que serão vistas no quarto capítulo.

²⁵ Fui vice coordenadora da Licenciatura em Dança de 2014 a 2015 e coordenadora na gestão de 2015 a 2017.

(inclusive decorando a escola em momentos pontuais de festividades) ou mesmo dando aulas de educação física. Estava claro que eles desconheciam o papel educativo da dança na escola e a necessidade de um profissional específico e habilitado para assumir esse componente curricular. Igualmente, era nítido que as escolas desconheciam o Edital nº 01/2013 e que neste constava provimento de cargo para professor de dança e que a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) do município de João Pessoa encaminhou os professores para as escolas sem antes se reunir com os gestores escolares para saber quais suas necessidades em relação ao corpo docente e, muito menos, para apresentar os profissionais de linguagens específicas.

As entrevistas realizadas no desenvolvimento dessa pesquisa mostraram que alguns desses professores sofreram até assédio moral, tendo seu cotidiano na escola dificultado e prejudicado tanto por diretores e coordenação pedagógica quanto por professores de outras disciplinas. Alguns professores precisaram solicitar transferência de instituição na SEDUC por meio de mandado de segurança²⁶, outros pediram exoneração do cargo, dentre outras situações graves que ocorreram. A título de exemplificação, alguns professores sofreram humilhação, perseguição, calúnia, preconceito que se relacionavam tanto ao seu trabalho como professor de dança quanto às suas características físicas²⁷.

Quando um professor de matemática, história, inglês, educação física, entre outros, chega à escola, sabe-se exatamente qual o seu papel e o que esperar dele. Nem o profissional e nem a sua área de atuação são questionados ou deslegitimados, apesar de haver certa hierarquia²⁸ entre eles. Todavia, essas questões permeiam o universo do professor de dança, fazendo com que sua capacidade e competência sejam colocadas à prova o tempo todo, demonstrando mais do que o despreparo e desconhecimento que a escola tem para receber e efetivar a dança e seus profissionais, mas evidenciando os fatores culturais e epistemológicos presentes nas instituições educacionais brasileiras.

No entanto, embora a dança esteja comumente presente na escola, em situações variadas, a abordagem da mesma como um conteúdo ainda é tímida em nosso país, embora, nos últimos anos, tenhamos acumulado discussões em torno do tema dança e educação, a exemplo de trabalhos de autores como Marques (2003, 2010), Freire (2001), Strazzacappa (2002, 2006), Saraiva (2009), Mattos (2011), Rengel (2008), entre outras referências que contribuem

²⁶ A princípio, a transferência de instituição só poderia ocorrer após o término do estágio probatório (3 anos), mesmo com os relatos de assédio moral. Contudo, após um ano de exercício profissional, a SEDUC permitiu a remoção escolar. Por isso, alguns professores precisaram entrar com mandado de segurança para conseguirem transferência antes do tempo indicado.

²⁷ Essas informações foram coletadas durante as entrevistas e serão discutidas à *posteriori*.

²⁸ Mas, historicamente, sabe-se que há certa “hierarquia” entre esses profissionais e as disciplinas que ministram, em que existem as áreas consideradas “mais importantes” como, matemática e português e, as “menos importantes”, educação física e arte.

para que a dança seja pensada na escola como um campo de conhecimento relevante na educação de crianças e jovens (PORPINO, 2012, p. 10).

Será que se a sociedade, incluindo a comunidade escolar, tivesse mais conhecimento a respeito da área da dança, o professor desta linguagem artística teria uma inserção mais significativa na escola e, conseqüentemente, suas condições de trabalho seriam menos precarizadas no espaço escolar? Ou será que suas condições de trabalho podem se igualar à de todo educador do ensino básico por se constituir mais um trabalhador a sofrer danos do sistema capitalista? Ao buscar as respostas a estas perguntas, partimos da hipótese de tese de que o desconhecimento da dança enquanto profissão de nível superior constitui-se um dos elementos de precarização das condições de trabalho do professor de dança inserido na educação básica. O argumento para defender essa tese centra-se no fato da dança não ser compreendida como área de conhecimento com características e conteúdos próprios em que o profissional necessita de formação superior específica para ensiná-la nas escolas de educação básica faz com que essa linguagem e seu respectivo professor sejam tratados com descaso pela equipe escolar e, assim, sejam mais precarizadas suas condições de trabalho do que as de outros educadores do campo escolar.

A comunidade escolar tende a enxergar a dança sob o ponto de vista do senso comum, configurando-a, como diz Marques (2012, p. 16), como “[...] sequências, conjuntos de passos em uma determinada ordem que acompanham uma música”, desse modo, não é necessário ter uma formação específica para ensiná-la. Essa visão ganha força na atualidade na medida em que muitas pessoas aprendem a dançar assistindo, por exemplo, vídeos no *YouTube* ou no *TikTok*, dispensando a figura do professor. Nesse sentido, qual a importância em se ter aula de dança na escola, se essa linguagem artística pode ser aprendida de modo informal, sozinho ou coletivamente? Essa e outras questões que o profissional da dança precisa responder cotidianamente e que se agravam pelo fato de ainda existirem professores em academias, projetos sociais, organização social (OS), ONG, igrejas, conservatórios, dentre outros espaços, que não necessitam de formação superior em dança²⁹, reforçando a ideia de que não é necessário ter formação superior para se ensinar a dançar.

Daí a relevância em ter o professor de dança como protagonista da sua própria história e da construção da história do coletivo de professores pioneiros na área da dança em escolas

²⁹ Para ser professor de dança na escola, é obrigatório que se tenha curso de licenciatura, idealmente, que seja em dança. Ressalta-se a existência da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que regulamenta a profissão de artistas e de técnicos de espetáculos que, dentre outras coisas, trata do professor em espaços não formais de ensino, além da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) que clarifica sobre o profissional de dança.

formais do município de João Pessoa. Torna-se, então, importante compreender as mudanças que aconteceram a respeito do ensino e da efetivação da dança na escola, além da forma com que esses professores são vistos após seis anos de seu ingresso na rede pública municipal de ensino.

A partir dessas colocações, o objetivo geral dessa tese foi o de compreender a realidade dos professores de dança de escolas municipais da educação básica de João Pessoa-PB, a partir do ponto de vista dos professores acerca da profissão docente e das suas condições de trabalho. Assim, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- i) analisar os desafios do trabalho de professores de dança da rede pública municipal de ensino de João Pessoa-PB;
- ii) verificar a inserção dos profissionais de dança nas escolas, conferindo a forma com que foram recebidos inicialmente e a receptividade atual por parte da comunidade escolar;
- iii) compreender as suas condições de trabalho (permanência nos postos de trabalho; instalações físicas; materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos ergonômicos; contratação, remuneração e estabilidade; desempenho de outras funções; formação; e relações humanas);
- iv) analisar se os professores de dança se percebem como trabalhadores precarizados e os efeitos da precarização em seu trabalho;
- v) investigar se houve alguma mudança no entendimento da função da dança na escola e sobre qual o papel do professor desta linguagem artística por parte comunidade escolar.

Esse trabalho buscou dar voz e corpo aos professores de dança da educação básica do município de João Pessoa e lhes oferecer uma escuta sensível. Pires (2007) afirma que, cada vez mais, há a necessidade dos próprios educadores entender de forma mais contundente os elementos que compõem e envolvem o trabalho educativo. Sob esse prisma, essa tese se fundamenta em uma perspectiva teórica problematizadora e crítica, o materialismo histórico-dialético.

Tendo o materialismo histórico-dialético como método para a interpretação da realidade, visão de mundo e *práxis*³⁰, bem como o fato desse estudo estar inserido na linha de

30 “A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (KONDER, 1992 apud PEREIRA, ROCHA; CHAVES, 2016, p. 35).

pesquisa em educação popular, buscou-se um viés dialógico, visto que possibilita a conscientização e o “interés en la integración del individuo con su realidad” (CARRILLO, 2011, p. 30). Essa forma de abordagem traz à tona elementos comuns entre as áreas da dança e da Educação Popular (EP) como, por exemplo, as relações de opressão, autonomia, empoderamento, luta, resistência, diálogo, participação, emancipação, conscientização, entre outros. Tanto a dança quanto a EP, cada vez mais, têm ampliado seu campo de atuação, por conseguinte, assuntos que outrora não faziam parte da sua gama de estudos são acolhidos na atualidade, porém, ambas vislumbram aflorar processos de socialização, de construção de identidades e de conscientização acerca de si mesmo, do outro e do mundo ao entorno. Vê-se, desse modo, que:

[...] dado el amplio espectro que constituyen las prácticas sociales populares y la noción de educación que maneja la Educación Popular, algunos autores han destacado el importante papel que ella juega en los procesos de socialización y de construcción de identidades sociales; de este modo, la Educación Popular tiene lugar tanto en los espacios de socialización tradicionales (familia, escuela) como los movimientos y procesos de organización social, los medios de comunicación, las experiencias productivas y de supervivencia, entre otros espacios sociales. En lo referente a su relación con los sujetos sociales, la Educación Popular ha tenido desde sus inicios una preocupación por fortalecer el mundo popular (CARRILLO, 2011, p. 55-56).

EP e dança, especialmente a dança na escola, denotam uma perspectiva dialógica e humanista, que permitem um estreitamento pedagógico entre essas áreas em que é necessário pensar como sujeito de ação que constrói cenários de disputas e de controle social “donde se disputa el poder, a través de concepciones disciplinares o pedagógicas que encarnan visiones del mundo y apuestas sobre el lugar de lo humano y el futuro de la humanidad” (MEJÍA, 2001, p. 13). Tais considerações embasam e qualificam o trabalho educacional, e aí se inclui o professor de dança, visto que a sua inserção e permanência nos postos de trabalho configuram-se como disputas de poder e suas condições de trabalho denotam as percepções que se têm de mundo e a transformação que se deseja deste.

1.3 PASSOS DANÇADOS, PASSOS METODOLÓGICOS

Em pesquisa, os modos de fazer são modos de o sujeito se refazer; os modos de fazer são expressões de como o sujeito compreende o mundo e se reinventa a partir da interpretação do mundo que procura criar. Ele não utiliza um modo de fazer: ele é o modo de fazer por ele inventado, a partir do processo de reinvenção - interpretação, crítica, leitura - do mundo. O sujeito se inscreve no que cria (HISSA, 2013, p. 127-128).

A citação supracitada auxilia no entendimento do modo com que a metodologia foi pensada e desenvolvida nessa pesquisa, visto que ela “[...] anuncia o sujeito e a sua compreensão de mundo; a sua inserção no mundo” (HISSA, 2013, p. 127). Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa que demonstrou ser a ideal para alcançar os objetivos propostos, visto que evidenciou o modo de fazer e o modo “de ser, de pensar, de ouvir, de expressar, de dizer, de não dizer, de compreender o mundo, de ver, de silenciar, de experimentar o mundo, de abordar o outro, de afetar, de se deixar afetar, de dialogar” do sujeito pesquisador e do sujeito pesquisado (HISSA, 2013, p. 128).

A pesquisa qualitativa pode ser definida do seguinte modo:

Começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informa o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 49-50).

Essa abordagem estabelece uma relação diferenciada entre participantes e pesquisador, permitindo que este adentre ao universo a ser observado, desvelando-o e compreendendo-o por meio da sua experiência pessoal e profissional. Sobre isso, Creswell (2014, p. 50) afirma que, na atualidade, esse tipo de investigação dá “maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e a reflexão ou ‘presença’ dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam”. O pesquisador não pode perder de vista a forma com que os participantes compreendem e atribuem significado aos problemas ou à questão da pesquisa.

O pesquisador tem um papel muito importante em um estudo qualitativo, pois cabe a ele observar as ações e o contexto em que o participante e/ou objeto se encontram – aplicando, muitas vezes, um olhar subjetivo ao estudo e, de acordo com sua experiência profissional e de vida, fazendo as devidas interpretações (STAKE, 2011). Nesse sentido, “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (FLICK, 2009, p. 25).

Segundo Chizzotti (2010, p. 9), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Dessa forma,

[...] a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações de campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação (FLICK, 2009, p. 25).

O pesquisador questiona e reflete sobre o que vivencia, o que está ao seu redor, o que vê e o que sente. Igualmente, ao que se refere à sua pesquisa, o pesquisador não é inerte e/ou neutro, pois ele não apenas atribui significados ao seu objeto como também faz o recorte do fenômeno que busca conhecer, reforçando a sua importância durante o processo de observação, produção e análise dos dados. No entanto, é preciso “reconhecer que múltiplas interpretações podem existir e garantir que o máximo possível seja feito para impedir que um pesquisador imponha sua própria interpretação (ética) à interpretação (êmica) de um participante” (YIN, 2016, p. 11). Desse modo, torna-se mais interessante que o sujeito pesquisador construa junto ao sujeito pesquisado os sentidos, as vozes e os olhares presentes na pesquisa, possibilitando a existência de uma via de mão dupla, na qual todos são relevantes para a compreensão dos interesses e propósitos da temática pesquisada (HISSA, 2013).

Essa pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, cujo método dialético, de interpretação e análise da realidade, orienta a compreensão do objeto de estudo no contexto da totalidade social. Esse método surge a partir do modo com que Karl Marx considerou “as contradições do sistema capitalista, buscando nas formações socioeconômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros da sociedade” (MACHADO, 2009, p. 21).

A concepção moderna de dialética remonta a Hegel, porém, Marx e Friedrich Engels modificaram a sua compreensão, apresentando-a por meio de fundamentos materialistas, “ou seja, admitindo a hegemonia da matéria em relação às ideias” (GIL, 2012, p. 13). Sobre essa diferenciação, Marx fornece a seguinte explicação:

[...] meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais

do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2011, p. 78-79).

Marx inverte a ordem da lógica hegeliana, colocando-a de “cabeça para cima”³¹, aplicando a dialética à realidade socioeconômica e política. O materialismo histórico-dialético busca conceber o mundo como um todo, “o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação)”, por conseguinte, “a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente” (GADOTTI, 1983, p. 23).

Esse método tem a matéria como elemento principal de sua análise, desse modo, admite-se que “a realidade concreta possui um tempo histórico, acontece em determinado momento e que o modo de produção da vida material de cada momento determina o conjunto da vida social e política, aqui compreendida também a educação” (SERAFINI; DEITOS, 2008, p. 5). Nessa perspectiva:

[...] o método dialético nos orienta não só a considerar a hegemonia da matéria sobre a ideia como a compreender o mundo para além da simples aparência, como um conjunto de processos em que a realidade social é vista como um fenômeno em movimento no contexto da totalidade social. Ademais, sugere que é sobretudo a partir da história que podemos perceber as contradições da realidade social e as possibilidades de superação dessas contradições, que ocorre por meio da ação concreta do sujeito social, isto é, da *práxis* (MACHADO, 2009, p. 23).

Sob esse prisma, a utilização do materialismo histórico-dialético como base teórica-metodológica para realização desse trabalho mostrou-se apropriado, uma vez que instrumentalizou para a *práxis*, dito de outro modo, favoreceu a compreensão e apreensão da matéria, corroborando tanto para a percepção quanto para a superação da realidade social dos sujeitos/objeto pesquisado.

Do ponto de vista da finalidade, essa pesquisa se caracteriza como explicativa, pois tem como “preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2012, p. 28). Esse trabalho foi constituído a partir de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo. Assim, a produção de dados foi realizada a partir entrevistas semiestruturadas, aplicação de um formulário para traçar o

³¹ Segundo Marx (2011, p. 79), “a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico”.

perfil socioeconômico dos professores participantes e, posteriormente, de um questionário estruturado com questões abertas³².

A revisão bibliográfica – feita durante toda a pesquisa – contribuiu para a escolha de autores e de suas obras utilizados na pesquisa. Desse modo, buscamos por livros, dissertações, teses e artigos científicos, que auxiliassem no processo de definição, compreensão e análise da temática estudada. Hissa (2013, p. 109) afirma que a revisão bibliográfica pode ser entendida como uma metodologia que contribui para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados e “ser percebida como a prática que constrói necessárias contextualizações de caráter teórico e, em outros casos, de caráter histórico”. Por conseguinte, origina-se “a possibilidade de construção de argumentos, e, através do diálogo com obras e autores, o sujeito da pesquisa afirma o seu próprio pensamento” (HISSA, 2013, p. 109).

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, elencamos os seguintes critérios para participação na pesquisa: a) ter ingressado na rede pública municipal de ensino em 2015 a partir do concurso realizado pela PMJP-PB por meio do Edital nº 01/2013; b) ser professor da área de dança e; c) ter interesse e aceitar participar da pesquisa. A esses sujeitos de pesquisa denomina-se: sujeitos dançantes.

1.3.1 Sujeitos dançantes, procedimentos dançados

Como mencionado anteriormente, os sujeitos dançantes dessa pesquisa são professores de dança da educação básica do município de João Pessoa-PB. Observa-se no Edital nº 01/2013 da PMJP que foram oferecidas 20 vagas para professores de dança, no entanto, ainda que essas 20 vagas tenham sido preenchidas, apenas 11 (onze) docentes aceitaram participar dessa investigação. Inicialmente, buscamos contatar os 20 professores, porém, isso não foi possível. Primeiro, entramos em contato com quatro professores conhecidos, com os quais eu já havia trabalhado anteriormente de algum modo e estes indicaram outros profissionais e assim sucessivamente. Todos os contatos foram realizados por mensagens enviadas por meio do aplicativo *WhatsApp*, alguns responderam prontamente, outros precisaram ser comunicados mais de uma vez, houve também quem não respondesse e, ainda, os que não foram contatados por não terem celular ou e-mail acessível. A especificação das respostas recebidas pode ser observada na Tabela 1 que se encontra abaixo.

³² No decorrer da análise de dados, houve a necessidade de esclarecer algumas questões, assim, elaborou-se um questionário, enviado via *WhatsApp*, que podia ser respondido por mensagem de texto ou de áudio, de acordo com a preferência de cada participante.

Tabela 1 - Respostas recebidas dos professores concursados da PMJP (Edital nº 01/2013) através do WhatsApp sobre interesse em participar da pesquisa

RESPOSTAS PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	QUANTIDADE
Respondeu afirmativamente e participou	11
Respondeu afirmativamente, mas desistiu sem comunicar	03
Respondeu negativamente	01
Visualizou a mensagem, mas não respondeu	01
Não foi possível contato	04
TOTAL	20

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora, 2021.

A participação dos 11 professores nesse trabalho mostrou-se significativa, visto a riqueza de suas experiências pessoais e profissionais no âmbito das escolas em que atuaram e que atuam, assim, ora se complementam e se somam, ora se afastam. Por conseguinte, pode-se afirmar que “a pluralidade de possibilidades de pesquisa envolvendo a mesma temática é a expressão não apenas das peculiaridades das subjetividades, mas, também, da *diversidade de mundos no mundo*” (HISSA, 2013, p. 69).

Após o contato afirmativo dos professores em relação à participação na pesquisa, iniciamos o estudo, que foi significativo por possibilitar a observação e permitir a aproximação com os participantes da mesma. A intenção não era pesquisar sobre o outro e, sim, junto ao outro, tornando sujeito pesquisador e sujeito pesquisados ativos no processo de produção de dados, visando construir “possibilidades de descrição do mundo visível” (HISSA, 2013, p. 132).

Desse modo, a produção de dados foi realizada a partir da aplicação de um formulário de perfil socioeconômico, bem como de entrevistas roteirizadas contendo questões semiestruturadas para os 11 professores e de um questionário de esclarecimento aplicado no decorrer da análise de dados³³. As entrevistas foram pré-planejadas, apresentando um roteiro semiestruturado e, por isso mesmo, flexível (OLSEN, 2015). Ressaltamos que, conforme norteia Hissa (2013, p. 131), elas foram “compreendidas como diálogos feitos com sujeitos do mundo”, buscando estabelecer comunicação, construir aproximações e conquistar a confiança dos envolvidos.

Inicialmente, foi feita uma entrevista piloto com um dos professores participantes no intuito de garantir sua eficiência e para que pudesse ser adaptada caso necessário. Para Olsen

³³ O formulário de perfil socioeconômico, o roteiro da entrevista e o questionário de esclarecimento podem ser encontrados nos apêndices desse trabalho.

(2015, p. 46), a entrevista piloto “pode ser bastante útil para ensaiar todos os procedimentos de pesquisa (i.e., primeiro a transcrição, depois a codificação e a análise) planejados”. Esta aconteceu em outubro de 2019 e, primeiramente, foi aplicado o formulário de perfil socioeconômico. Em seguida, iniciamos a entrevista que aconteceu tranquilamente e, aos poucos, de modo despretensioso, foram sendo introduzidas questões relevantes à pesquisa, permitindo que ambos, pesquisadora e professor participante, ficassem à vontade para discorrer sobre outros temas oportunos ao universo da pesquisa e que demonstrassem relevância ao desenvolvimento do trabalho, respeitando a necessidade de fala e de escuta do professor. Essa entrevista durou mais de 1 hora.

Como a entrevista piloto atendeu aos objetivos propostos, foram feitas mais duas entrevistas presenciais em 2019. Essas entrevistas seguiram a mesma linha da entrevista piloto, em que se teve a preocupação em deixá-los confortáveis para falarem sobre suas vivências como professores da rede pública municipal da PMJP. Essas conversações duraram cerca de 1 hora, sem contar o tempo de preenchimento do formulário.

As demais entrevistas aconteceram em 2020 e, devido “a crise sanitária de alcance internacional³⁴” (KATZ, 2020, p. 23) do novo coronavírus Sars-CoV-2, que causa a doença Covid-19, foram realizadas em formato virtual, tendo entre 45 minutos a 1 hora e 35 minutos. Para isso, precisamos adaptar as entrevistas aos aplicativos de videoconferência. Três ferramentas para videoconferência foram utilizadas, o *Jitsi*, o *WhatsApp* e o *Google Meet*. A primeira entrevista de modo virtual foi realizada via *Jitsi* e funcionou normalmente. A segunda e a terceira foram iniciadas com o mesmo aplicativo, mas, em função de problemas de conexão com a internet, mudamos para o *WhatsApp*. As demais foram realizadas através do *Google Meet* que é a ferramenta mais utilizada pelos professores participantes e que, nesse caso, atendeu melhor aos objetivos da pesquisa.

Mesmo com o esforço e dedicação em manter similaridades entre as entrevistas presenciais e as virtuais, a dinâmica e fluência entre elas mostraram-se diferentes. Um dos fatores que levou a essa alteração, provavelmente, deve-se à instabilidade da conexão com a internet, fazendo com que o vídeo travasse e o áudio falhasse em alguns casos. Desse modo, em algumas situações, uma mesma ideia precisou ser repetida, interferindo no ritmo da entrevista. Ruídos e interferências como, por exemplo, de pássaros, cachorros, conversas, choro

³⁴ Katz (2020, p. 24), ao refletir sobre as problemáticas advindas do uso do termo pandemia para se referir à atuação do coronavírus Sars-CoV-2 corolário da Covid-19, propõe a utilização da expressão “crise sanitária”, pois, segundo a autora, “descreve melhor o que estamos enfrentando”. Desse modo, “uma crise sanitária, como toda crise, pede intervenção urgente sobre as ameaças e as incertezas que ela traz. Tanto a sua gravidade quanto as possibilidades de recuperação dependem das vulnerabilidades existentes” (KATZ, 2020, p. 25).

de bebê, carro do gás, carro das frutas, entre outros, também influenciaram. Em meio a tantas situações adversas, os professores mantiveram-se calmos e pacientes no decorrer de toda a entrevista, colocando-se à disposição para esclarecerem quaisquer dúvidas que surgissem durante ou a *posteriori*. É preciso considerar que nesse momento de isolamento social, toda a forma de comunicação e de contato humano precisou ser revisto, consequentemente, nessa pesquisa não foi diferente.

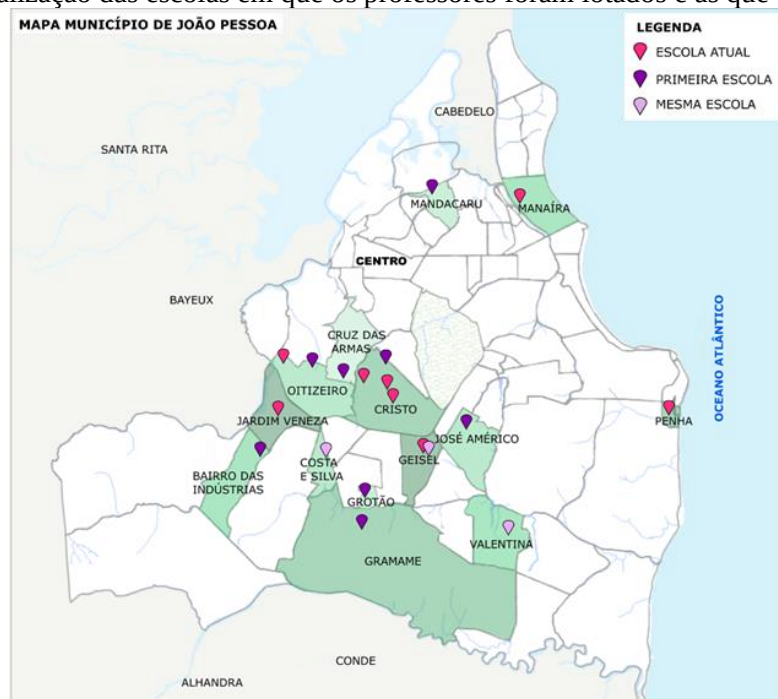
Apesar das dificuldades encontradas para a execução das entrevistas em si, a realização delas possibilitou a identificação de temáticas recorrentes, bem como a compreensão do objeto e do sujeito pesquisado. Posteriormente, foi feita a transcrição das mesmas e a tabulação das informações contidas no formulário de perfil socioeconômico e, em seguida, foi realizada a análise, discussão e reflexão do material produzido. Essa etapa versou sobre três pontos: ênfase dada pelos sujeitos pesquisados às temáticas de estudo, diálogo com autores a partir de referências bibliográficas e das reflexões da própria pesquisadora, levando em consideração sua experiência profissional e de vida (POSSEBON, 2017).

A análise das entrevistas é apresentada no capítulo seis, no entanto, com a finalidade de contextualizar a respeito dos sujeitos dançantes, traz-se informações referentes à aplicação do formulário de perfil socioeconômico. Os professores participantes desse estudo foram codificados, utilizando a abreviação da palavra professor, quer dizer, “PROF” seguido do número 1 a 11 de acordo com a ordem da realização das entrevistas, tem-se assim: PROF1, PROF2, [...], PROF7, [...] e PROF11. Dos 11 sujeitos dançantes: dez são mulheres e um é homem, a faixa etária compreende entre 29 e 48 anos (sendo um na casa dos 20 anos, seis na casa dos 30 anos e quatro na casa dos 40 anos) e, quanto ao estado civil, quatro são solteiros, quatro casados, dois divorciados e um viúvo.

O formulário contribuiu para a percepção de que, dos 11 professores, dez conseguem cumprir a jornada de trabalho de 30 horas semanais (20 horas em sala de aula e 10 horas de planejamento, reunião, entre outros) em uma única escola e, apenas 01 em duas escolas, somando, assim, 12 escolas municipais que estão localizadas, em sua maioria, em bairros da periferia de João Pessoa-PB, a saber: Costa e Silva, Ernesto Geisel, Penha, Valentina Figueiredo, Cristo Redentor, Oitizeiro, Jardim Veneza e Manaíra. Sobre este último, ao contrário dos outros, é identificado como de classe média alta que possui infraestrutura, equipamentos e serviços ofertados à população. Importante destacar que, apesar da escola estar localizada em um bairro nobre, ela atende aos moradores do bairro – com que faz divisa - São José, “construído em região de manguezal às margens do Rio”, apresentando, desse modo, “uma história associada à ocupação ribeirinha, subequipado e ‘apartado’ do tecido urbano, com

condições precárias de urbanidade e de pobreza absoluta” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 2-3). Os bairros do município de João Pessoa onde se localizam as escolas em que os professores foram lotados inicialmente e os que estão atualmente podem ser vistos na Figura 1:

Figura 1 - Localização das escolas em que os professores foram lotados e as que estão atualmente



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado por: BOAVENTURA, Flávio Brandão (2021).

A Figura 1 demonstra que, dos 11 professores, 08 passaram por processos de mudança de local de trabalho, sendo apenas 03 os que estão desde o início na mesma instituição da época em que assumiram a vaga do concurso, localizadas nos bairros Costa e Silva, Ernesto Geisel e Valentina Figueiredo. Percebe-se que há dois professores de dança lotados da mesma escola no bairro Ernesto Geisel.

O tempo de serviço dos professores na escola atual varia de 01 a 08 anos, sendo que a maioria, oito professores, trabalham de 01 a 04 anos e a minoria, três professores, trabalham de 05 a 08 anos³⁵. Quanto ao campo de atuação, três ministram aulas de arte e dança, seis de dança e dois de arte, torna-se oportuno lembrar que o concurso para o qual passaram era para a área de dança. A remuneração varia de pouco mais de dois a cinco salários mínimos, de acordo com a titulação do professor, gratificação por atuação em sala de aula e tempo de carreira em relação ao concurso. Ou seja, de R\$ 2.300,00 a R\$5.801,02. Alguns professores preencheram o

³⁵ Um dos professores atua na mesma instituição há 08 anos, pois já era concursado em outra área. Assim, o tempo de serviço do concurso para professor de dança são 04 anos.

formulário com o valor bruto da remuneração e, outros, com o líquido. Há também os que apresentaram os valores exatos de seus salários e os que fizeram uma aproximação.

Os resultados também demonstram qual professor leciona para cada segmento de ensino, sendo que há os que atuam em apenas um segmento, outros em dois e, casos como o de PROF3, que trabalha com três. A Tabela 2 coopera com a visualização do quantitativo de docentes que atua com cada segmento de ensino na escola atual.

Tabela 2 - Segmentos de ensino em que os professores participantes da pesquisa ministram aula

SEGMENTOS DE ENSINO	QUANTIDADE
Somente Ensino Fundamental II	05
Somente Educação de Jovens e Adultos	01
Educação Infantil e Ensino Fundamental I	02
Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II	01
Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos	01
Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos	01
TOTAL	11

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora, 2021.

Outros dados importantes trazidos pelos formulários relacionam-se à formação acadêmica dos professores, que podem ser analisados no Quadro 1, que se encontra abaixo.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à formação acadêmica

SUJEITO	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
PROF1	Dança	Dança como prática terapêutica	Educação (em curso)	-
PROF2	Dança	Formação Docente para o Ensino Superior	-	Educação (em curso)
PROF3	Teatro	-	Profissional em Artes Cênicas (em curso)	-
PROF4	Educação Artística Habilitação Artes Cênicas	Arte, Educação e Sociedade	Profissional em Artes Cênicas	-
PROF5	Dança	-	Profissional em Artes Cênicas (em curso)	-
PROF6	Teatro	Educação em Direitos Humanos	Profissional em Artes Cênicas (em curso)	-
PROF7	Educação Artística Habilitação Artes Cênicas	Representação Teatral	Profissional em Artes Cênicas	-
PROF8	Educação Artística Habilitação	-	-	-

	Artes Cênicas			
PROF9	Educação Artística Habilitação Artes Cênicas	Arte Terapia	Ciências das Religiões	Ciências das Religiões (em curso)
PROF10	Dança	-	-	-
PROF11	Educação Artística Habilitação Artes Cênicas	-	Artes Cênicas	Artes da Mídia (em curso)

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2021.

Destacamos que o Quadro 1 esclarece acerca da variável “remuneração”, que foi apresentada anteriormente, uma vez que apresenta a titulação dos professores. Percebemos pela análise do Quadro 1, que apenas dois professores não possuem pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado. A maioria dos professores possui especialização concluída, mestrado em andamento ou concluído e três estão em processo de doutoramento. A fim de evidenciar os dados relacionados à área da graduação desses professores, apresentamos, abaixo, a Tabela 3 que manifesta quantos possuem Licenciatura em Dança, em Teatro ou em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas.

Tabela 3 - Formação em nível superior dos professores de dança entrevistados que ingressaram na rede pública municipal de João Pessoa-PB através do Edital nº 01/2013

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES - LICENCIATURA	QUANTIDADE
Licenciatura em Dança	04
Licenciatura em Teatro	02
Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas	05
TOTAL	11

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora, 2021.

A Tabela 3 revela que, dos 11 sujeitos dançantes, 05 deles são formados em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, seguidos de 04 com Licenciatura em Dança e 02 com Licenciatura em Teatro. Isso significa que há professores atuando com dança em escolas de educação básica do município em João Pessoa que não possuem Licenciatura em Dança. Considerando a realidade do estado da Paraíba e, especialmente de João Pessoa, sabe-se que os professores que quisessem obter formação superior em Dança precisavam adentrar ao Curso de Educação Artística oferecido pela UFPB e, na metade dele, escolhia a habilitação em Artes Cênicas que compreende as linguagens da Dança e Teatro. Posteriormente, com a extinção da Educação Artística, foi criado o Curso de Teatro com a possibilidade de escolha entre Licenciatura e Bacharelado. Apenas em 2013, foi aberto o Curso de Licenciatura em Dança,

mesmo ano em que foi aberto o Edital do Concurso através do qual os professores de dança adentraram na rede pública de ensino. Esses provavelmente foram fatores que fizeram com que o Edital fosse abrangente ao exigir para provimento de cargo Licenciatura em Artes com habilitação em Artes Cênicas.

Por fim, enfatizamos que um dos grandes desafios para a realização dessa pesquisa referiu-se à sensibilidade necessária para tecer os dados, ou melhor dizendo, os saberes e experiências apresentados pelos professores durante as entrevistas (fruto da *práxis* de cada um) junto aos da pesquisadora e aos dos autores que contribuíram para a discussão, fundamentação e reflexão de todo o processo. Para Creswell (2014, p. 86), “a sensibilidade às necessidades dos indivíduos que estão sendo estudados é especialmente importante, e o pesquisador precisa avaliar e relatar o seu impacto, na condução do estudo, causado sobre as pessoas e os lugares que estão sendo explorados”. Essa premissa conduziu todo o processo de elaboração dessa tese, no qual a pesquisadora esteve atenta e sensível desde o contato com os professores, das entrevistas até a sua análise, buscando sempre dar voz e corpo aos sujeitos dançantes, mas também respeitando os próprios limites (inclusive relacionados ao tempo) e reconhecendo as deficiências do campo, no intuito de realizar um trabalho significativo para todos os envolvidos, capaz de transformar criticamente a realidade vivida.

1.3.2 Sobre a estrutura desse dançar

Essa tese está estruturada e organizada em seis capítulos, acrescidos das considerações finais. O primeiro, denominado *Nos passos da pesquisa ou na dança da pesquisa*, trata dos percursos metodológicos, apresentando um breve memorial acerca da trajetória da autora em relação à dança, aproximação com a temática de estudo, identificação da questão de tese, os objetivos e a justificativa para a realização desse trabalho, bem como a metodologia, os sujeitos dançantes e os procedimentos metodológicos com os quais essa pesquisa se desenvolveu.

No segundo capítulo, *Movimentos dançados para se chegar à escola formal*, traz-se algumas definições acerca da dança; traça-se os caminhos referentes ao surgimento e necessidade dos mestres de dança, buscando pistas para a compreensão do professor de dança na atualidade, além de tratar sobre Rudolf Laban, o mestre do movimento, e a importância da *Dança Educativa Moderna*, elaborada por ele; por fim, faz-se considerações referentes ao ensino de dança nos âmbitos da educação informal, não formal e formal.

O terceiro capítulo, *Tessituras na escola: Arte, Dança e Educação Popular*, propõem a confecção de uma colcha de retalhos a partir dos tecidos da arte, da dança e da educação popular

no que tange à escola formal. As linhas utilizadas para refletir, discutir e costurar esses retalhos compreendem, principalmente, as tendências pedagógicas, as LDB's e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No quarto capítulo, *Formação do profissional da educação: o professor de dança*, são apresentados pontos referentes às políticas públicas para a educação, especialmente, sobre a formação de professores. Assim, faz-se considerações acerca do Plano Nacional de Educação (PNE), formação superior dos profissionais de dança com ênfase na licenciatura e no bacharelado, expondo leis, diretrizes e resoluções que embasam os cursos e dos programas de formação inicial e continuada para professores que recebem apoio da Capes e estão em andamento. Delineia-se aspectos da dança na universidade, tendo como foco a criação dos cursos de licenciatura e bacharelado nas Instituições de Ensino Superior (IES) e, de forma breve, aborda-se o Curso de Licenciatura em Dança da UFPB.

O quinto capítulo, *Docência é trabalho, professor é trabalhador*, destaca brevemente a categoria trabalho e tem como finalidade reforçar a tese marxista do intelectual Dermeval Saviani, de que educação é trabalho (leia-se, trabalho não-material) e, logo, professor é trabalhador, visto que vende sua força de trabalho para sobreviver no sistema capitalista. Apresenta a regulamentação do trabalho em dança, fazendo apontamentos sobre os desafios e perspectivas relativos ao mercado de trabalho na área em questão e acerca da escola formal como campo trabalhista para o profissional da dança. Discute, ainda, os modelos de produção capitalistas voltados para a educação; a precarização das relações trabalhistas e, especialmente, a precarização do trabalho docente, inclusive, em relação às suas modificações em decorrência da crise sanitária da Covid-19.

O sexto capítulo, *Trabalho docente em Dança: experiências na escola*, traz à tona a realidade dos professores de dança da rede pública municipal de João Pessoa-PB, visando compreender como foi a inserção e como tem sido a permanência desses profissionais nas escolas, além de discutir e refletir sobre suas condições de trabalho anteriormente à pandemia da Covid-19 e a partir dela.

Por último, tem-se as *Considerações em movimento*, onde são feitas observações e reflexões referentes à temática discutida e analisada durante todo o trabalho, mas sem a pretensão de esgotar o assunto, pelo contrário, buscando fomentar e fundamentar novas e importantes discussões que possam surgir acerca da temática pesquisada.

Capítulo

• 2 •



2 MOVIMENTOS DANÇADOS PARA SE CHEGAR À ESCOLA FORMAL

Considerando a dança desde os tempos das mulheres e dos homens primitivos até a atualidade, há muita história para contar, ou melhor, para se dançar. Ainda mais ao considerar Ocidente e Oriente. Pode-se falar sobre dança a partir de vários enfoques, entendendo-a como arte, como ritual, como lazer, como atividade física, como educação, entre outras possibilidades. Cada uma destas formas de abordá-la e compreendê-la traz à tona uma história da dança comum a todas, mas também trajetórias específicas. No entanto, alguns aspectos e apontamentos são destacados ao longo do texto com a finalidade de apresentar, ilustrar, discutir e refletir acerca de determinados conteúdos relativos a esse trabalho, principalmente no que tange à dança como prática educativa.

Ao se falar sobre dança, principalmente, acerca dos seus aspectos históricos, comumente, utiliza-se de um modo linear, cronológico e evolutivo, no qual o futuro aparentemente é sempre melhor do que o passado, reforçando a ideia de progressão. Autoras como Janet Adshead-Lansdale e June Layson (1983), Fabiana Dultra Britto (2005), Beatriz Cerbino (2005), entre outras, buscam quebrar as concepções pré-estabelecidas referentes ao (re)contar histórias e, assim, desvelar novos modos de historiografar, condizentes com a complexidade do mundo circundante.

Discutir e refletir sobre estas possíveis abordagens mostram-se cada vez mais interessantes, no entanto, não é tão simples romper com as formas tradicionais, visto que, desde os tempos escolares, a história é aprendida via “linha do tempo”, onde os acontecimentos não se relacionam, permanecendo isolados. Fazenda (2012, p. 9), ao se remeter à noção de historiografia das autoras Adshead-Lansdale e Layson (1983), afirma que estas procuram valorizar “uma orientação contextualizada, susceptível de evidenciar a complexidade desta expressão nos vários contextos socioculturais, dos seus diferentes estilos, estéticas e tipos que prosperam, declinam ou se transformam ao longo do tempo”. Essa concepção demonstra que os acontecimentos históricos sofrem influências diversas e que, obviamente, não são estáticos, pois “na medida em que os eventos acontecem, eles se entrelaçam, se fundem e em alguns momentos é difícil manter as ordens dos fatos sem o ir e vir” (ANDRADE, 2016, p. 94).

A partir desses pressupostos, tenta-se nesse trabalho romper com a lógica tradicional de abordagem histórica, mas, muitas vezes, utiliza-se ainda da noção cronológica e linear com o objetivo de ser mais didática em relação à compreensão de determinados fatos. Contudo, reconhece-se a dificuldade em executar esse “novo” formato e, ao mesmo tempo, as limitações

da própria pesquisadora quanto à sua formação profissional que não abrange o campo historiográfico, justificando, assim, as recorrências ao recorte histórico tradicional.

2.1 DE QUAL DANÇA QUE SE FALA? DA NECESSIDADE (OU NÃO) EM SE BUSCAR UM CONCEITO

[...]

Sócrates: – Ó amigos, o que é verdadeiramente a dança?

Erixímaco: – Não é o que estamos vendo? – Que queres de mais claro sobre a dança, além da dança nela mesma?

Fedro: – Nosso Sócrates não sossega enquanto não captar a alma de todas as coisas: e até mesmo a alma da alma!

Sócrates: – Mas o que é então a dança, e que podem dizer os passos?

[...]

Fedro: – Queres dizer, amado Sócrates, que tua razão considera a dança como uma estrangeira, cuja linguagem ela despreza, cujos costumes lhe parecem inexplicáveis, senão chocantes; ou até mesmo, totalmente obscenos?

[...]

Erixímaco: – Fedro quer, a todo custo, que ela represente alguma coisa!

Fedro: – Que pensas, Sócrates?

Sócrates: – Se ela representa alguma coisa?

Fedro: – Sim. Crês que ela represente alguma coisa?

Sócrates: – Coisa nenhuma, caro Fedro. Mas qualquer coisa, Erixímaco. Tanto o amor quanto o mar, e a própria vida, e os pensamentos... Não sentis que ela é o ato puro das metamorfoses?

[...]

Sócrates: – [...] Ó amigos, nada faço além de perguntar-vos o que é a dança; um e outro de vós parece respectivamente sabê-lo; mas sabê-lo totalmente em separado! Um me diz que ela é o que é, e que se reduz àquilo que nossos olhos estão vendo; e o outro insiste em que ela representa alguma coisa, e que não existe então inteiramente nela mesma, mas principalmente em nós. Quanto a mim, meus amigos, minha incerteza fica intacta!... Meus pensamentos são numerosos - o que nunca é bom sinal!... Numerosos, confusos, igualmente reunidos à minha volta...

[...]

(VALÉRY, 1996, p. 42-48)

Os filósofos, segundo Bardet (2014, p. 52), costumam associar a dança a uma imagem da leveza, em que se desprende do que se conecta ao corpo e seu movimento, “mas que parece escapar do peso e fornecer assim uma metáfora ideal do pensamento leve, fluido e puro”. Sócrates, a partir da imagem da dançarina Athikté, pensa que a dança transforma mais do que representa, devido à sua relação com o peso (BARDET, 2014). Fedro acredita que a dança representa uma metáfora para o amor; já Erixímaco, diz ser ela “[...] o puro exercício

intransitivo do corpo”³⁶ (COELHO, 1996, p. 10). Observa-se que “a dança faz intervirem relações complexas entre o espaço, o tempo e o corpo. [...]. Geralmente ela representa um sinal feito ao outro, quem quer que ele seja” (GRÜND, 2012, p. 317).

Percebe-se, por meio do diálogo entre os personagens de Valéry (1996), que o entendimento sobre o que é a dança passa pela individualidade de cada um, dificultando a tarefa de conceituá-la em uníssono. Consequentemente, “de acordo com cada grupo ou indivíduo, ela ganha uma significação particular” (GRÜND, 2012, p. 317). Sob o viés acadêmico, Gonçalves e Osorio (2012, p. 13) indicam que “os estudos sobre dança agregam interesses diversos, com caráter transdisciplinar e abertos a recortes e caminhos metodológicos variados”. Assim, a dança – com seu caráter transdisciplinar³⁷ – tem sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, tais quais, antropologia, história, dança, performance, filosofia, entre outras, que, igualmente a Sócrates, Fedro e Erixímaco também tentam compreendê-la e, por conseguinte, defini-la. Sendo a dança, “uma expressão comum a todas as sociedades” (GONÇALVES; OSORIO, 2012, p. 13), o ato de conceituá-la passa, obrigatoriamente, pelas diferentes culturas do mundo (ZEMP, 2013).

Garaudy (1980, p. 14) afirma que “dançar é vivenciar, exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com os seus deuses”. E continua a dizer que

[...] a dança é um modo de existir. Não apenas jogo, mas celebração, participação e não espetáculo, a dança está presa à magia e à religião, ao trabalho e à festa, ao amor e à morte. Os homens dançaram todos os momentos solenes de sua existência: a guerra e a paz, o casamento e os funerais, a semeadura e colheita (GARAUDY, 1980, p. 13).

O referido autor (1980) define a dança de modo filosófico, fornecendo características e dando pistas sobre o que é a dança, bem como onde e em quais situações ela pode ser encontrada³⁸. Os PCN (1998, p. 49) constata que “os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem”, configurando-a

36 Segundo Coelho (1996), Valéry apropriou-se em *A alma e a dança* da mesma forma criada pelo filósofo grego Platão, utilizando inclusive de seus personagens: o filósofo Sócrates, o jovem Fedro e o médico, Erixímaco. Os dois últimos são personagens da obra *Banquete*, de Platão.

37 “Etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência” (MELLO, BARROS, SOMMERMAN, 2000, p. 10). Conforme Nicolescu (1999, p. 53), a transdisciplinaridade tem como “objetivo a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Para Freitas, Morin e Nicolescu (1994 apud NICOLESCU, 1999, p. 162), “a transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa”.

38 A definição de dança oferecida por Garaudy (1980) também pode ser encontrada em outras atividades humanas, não sendo exclusivas a ela.

como uma arte que integra as culturas humanas e que pode ser encontrada em religiões, no lazer e no trabalho.

A dança surge da necessidade dos seres humanos se comunicarem e se aquecerem. Conforme assinala Portinari (1989, p. 11), isso aconteceu antes mesmo “de polir a pedra, construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente”. Robatto (2012) clarifica que todas as culturas, de algum modo, se comunicam por meio do corpo e, dessa forma, expressam tanto o indivíduo quanto o coletivo, o grupo ao qual pertence. Assim,

[...] desde as danças tribais primitivas até as danças urbanas atuais, apresentando algumas vertentes básicas, como a necessidade de o dançarino se comunicar com o outro, com o coletivo, com o mistério, com o divino e, principalmente, consigo mesmo, podendo até nos dias de hoje, atender a diversas funções ancestrais, tais como: danças como uma explosão de êxtase e possessão, danças mágicas em busca do domínio da natureza, danças propiciatórias para as atividades da comunidade e momentos cíclicos da vida, danças como rito sagrado ou danças profanas celebrando a alegria coletiva, danças em comemorações cívicas ou danças dramáticas como forma de manutenção da memória de uma cultura, entre outras, sendo que muitas danças têm funções sociais múltiplas (ROBATTO, 2012, p. 28-29).

Outras definições sobre dança partem da ideia da realização de movimentos e gestos pelos seres humanos. Todavia, não se pode definir a dança apenas por esse sentido, uma vez que gesticular e se movimentar é intrínseco à humanidade. Dantas (1999, p. 15) explica que “homens e mulheres expressam-se, manifestam-se, comunicam-se através de suas ações, de suas posturas e atitudes corporais, de seus movimentos e gestos, sem estar necessariamente dançando”. Sob esse prisma, Gründ (2012) informa que mesmo que alguns povos executem gestos codificados e, muitas vezes, utilitários ou, simplesmente, respondam a estímulos fisiológicos, estes não podem ser caracterizados como dança. No entanto, é preciso realçar que as manifestações de dança citadas por Robatto (2012, p. 29), “de uma forma ou de outra, acontecem em todas as culturas, mesmo naquelas onde a dança é um interdito”. Então, tem-se que nem todo gesto e/ou movimento pode ser considerado dança, mas, todos eles podem – intencionalmente – se converter em dança. Nesse sentido,

[...] uma das especificações do gesto em dança, está, pois, no fato de que os movimentos transformados em gestos de dança adquirem características extraordinárias, pois os fatores espaciais, temporais, rítmicos, dinâmicos e o próprio modo de movimentação do corpo tornam-se diferentes: exigem-se novas posturas, novas atitudes corporais para que os movimentos usuais se tornem dança (DANTAS, 1999, p. 15-16).

Isso significa que movimentos e gestos pertencentes à rotina diária como, por exemplo, lavar, varrer, caminhar, cozinhar, entre outros, podem se configurar em dança, obtendo, assim, características extra cotidianas. Desse modo, gestos e movimentos adquirem sentido estético, bem como ganham expressividade e plasticidade, tornando-se dança.

A dança, apesar de ser também expressão de sentimentos, não pode se resumir a tal fenômeno fora do contexto em que ocorre, ou fora das formas de expressão criadas pelo homem, haja vista que a dança é manifestação da cultura, é conhecimento e forma de comunicação a ser aprendida a partir das várias linguagens corporais criadas e vividas pela humanidade (PORPINO, 2018, p. 102).

Hanna (1979, p. 19 apud ZEMP, 2013, p. 34) apresenta o que ela chama de “definição intercultural de dança”, na qual esta é definida como um comportamento humano em que se somam o ponto de vista do dançarino e “sequências voluntárias, que são intencionalmente rítmicas e culturalmente estruturadas. Essas sequências são formadas de movimentos corporais não verbais, diferentes das atividades motoras cotidianas e possuem valores inerentes estéticos”. É comum pensar a dança como uma coreografia, ou seja, uma sequência de movimentos ao som de determinado ritmo, principalmente para quem não é da área de dança. No entanto, segundo Xavier (2017, p. 11), é preciso “olhar à dança para além da coreografia, bem como pensar a coreografia muito além do clichê: não somente uma colagem de passos pré-determinados e organizados para ilustrar uma música, mas um pensamento estruturado no corpo e na cena”.

A dança é coreografia, mas não é só isso. É mover-se de acordo (ou não) com determinado som, é não se mover, é improvisação. A dança é movimento, é gesto, é pensamento, é o “pensamento do corpo”, como diria Katz (2005), ou a “poesia do corpo”, de acordo com Louppe (2012). A dança é arte, é cultura, é trabalho, é lazer, é ritual, é atividade física, é prática terapêutica, é a “linguagem do indizível”, segundo Robatto (1994). “Dança é educação!” (PORPINO, 2018, p. 18).

Há várias possibilidades de a dança ser e existir, se inventar e reinventar. A dança é transdisciplinar. É uma área com saberes e conteúdos próprios, mas que dialoga com outros campos de conhecimento. Ela dissolve barreiras e desterritorializa ao relacionar-se com outras linguagens, ao perpassar e adentrar outros espaços, ganhando novas formas e contornos, permitindo novas descobertas e novos caminhos. Nas palavras de Xavier (2017, p. 20. Grifo meu), “se a dança é uma maneira de pensamento, significa que cada artista [cada professor de

dança] pensa por si, formula e responde as suas próprias questões. Ou seja, não é possível esgotar a dança num único modo de ser”.

Não tendo a pretensão de esgotar as suas possibilidades, muito menos de enrijecê-la dentro de um ou mais conceitos, vislumbra-se a dança a partir de uma perspectiva transdisciplinar nesse trabalho. Por conseguinte, a dança é também educação e Porpino aposta nas interfaces:

[...] entre corporeidade e estética que na contemporaneidade eles podem dialogar para a criação de novas perspectivas para a educação. [...] Considerando as reflexões até então tecidas sobre a dança, não nos referimos a qualquer conceito de Educação, mas a uma possibilidade de educar que não se limite à instrução ou aquisição de conhecimentos já prontos, mas que permita a vivência fascinante da criação de sentidos personalizados (PORPINO, 2018, p. 18-19).

Ao pensar que dança é educação, entende-se que promove transformação e possibilita diálogos (STRAZZACAPPA, 2001a; PORPINO, 2018). Para Strazzacappa (2001a, p. 44), “a dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é dança”. Entendendo que toda dança é educativa, refletir sobre uma proposta dialógica entre esta linguagem artística e educação popular para escolas de educação básica torna-se importante, considerando que elementos como a experiência estética, artística e a complexidade do corpo que aprende e apreende o mundo por meio da dança, possam desvelar, problematizar e se conscientizar sobre o contexto em que vivem, bem como criar sentidos, caminhos e possibilidades para o seu entorno (PORPINO, 2018).

2.2 DA ORALIDADE À FIGURA DO MESTRE: CAMINHOS PARA PENSAR E ENSINAR DANÇA

De modo simples, tradição oral é quando algo é transmitido verbalmente de uma pessoa para outra, de uma geração para outra. A dança é uma das artes provenientes do conhecimento oral, sendo passada por quem a pratica, de um para outro (STRAZZACAPPA, 2001a; PORPINO, 2018). Em sua obra *A poética clássica*, Aristóteles (2005, p. 20) assegura que homens e mulheres aprendem e adquirem conhecimento por meio da imitação, uma vez que “aqueles que imitam imitam pessoas em ação”. Strazzacappa (2001b, p. 78) colabora com essa noção ao ressaltar que “o ensino da dança e das demais artes da tradição oral é feito por meio

da observação e reprodução do observado. Na maioria das técnicas sistematizadas e codificadas, o professor faz e o aluno imita”. Por conseguinte, as pessoas – sejam elas crianças ou adultas – aprendem a dançar ao observar e a imitar outras, ficando evidente que:

[...] a transmissão se dá no fazer. É assim que são passadas de geração em geração muitas de nossas tradições dançadas. É assim, igualmente, que muitas de nossas manifestações são perdidas - quando já não encontram o público/aluno para reproduzir/imitar os gestos. Os jovens perdem o interesse diante de outros apelos mais fortes, como a mídia, os costumes das cidades grandes e tremendamente urbanizadas. A tradição oral no ensino da dança prevalece, apesar da presença do professor de dança para o ensino de determinadas técnicas e estéticas” (STRAZZACAPPA, 2001a, p. 45).

Algumas danças podem ter sido esquecidas tanto pela falta de registro, mas também pela ausência a quem transmitir o seu “passo a passo”, registrando-a por meio de gestos e movimentos na memória corporal e afetiva dos aprendizes. Esses registros esquecidos podem indicar muito sobre a vida em outrora, podem “dizer muito sobre as formas com que nossos antepassados lidaram com as emoções, gestualidades e sonoridades de vários contextos, com os acontecimentos de uma época e com a tradição que herdaram e, ao mesmo tempo, criaram” (PORPINO, 2013, p. 47).

De geração para geração, o campo das técnicas da dança e das práticas da composição e os pensamentos implícitos são redescobertos e experimentados, e, frequentemente, é a partir da consciência do passado que as grandes rupturas estéticas e ideológicas se realizam e que o presente se constrói (FAZENDA, 2012, p. 10).

É nesse contexto que se busca rememorar um pouco sobre os *maîtres de danse* (mestres de dança) e seus respectivos tratados de dança³⁹, no intuito de compreender as circunstâncias com que esse ofício surge e da sua necessidade. Entretanto, antes de voltar ao tempo, traz-se uma importante reflexão feita por Strazzacappa (2006, p. 32) referente a esses profissionais:

[...] no mundo Ocidental, temos, como herança das tradições europeias, o *maître de ballet*. Esse título aparece mais como uma condecoração. Alguém que já alcançou o auge da carreira em determinada técnica pode tornar-se um mestre. Vemos no balé clássico que o lugar do *maître de ballet* é sempre ocupado por um antigo bailarino. Após anos de dedicação à dança como intérprete dos grandes balés, tendo passado por toda a hierarquia da

³⁹ Essa rememoração trata apenas de alguns mestres de dança, principalmente, os italianos (considerados pioneiros neste ofício e que migraram pela Europa – especialmente para a França) e dos tratados escritos por eles. Importante esclarecer que não se tem como objetivo listar e descrever todos os mestres de dança e tratados ao longo da história do Ocidente e nem mesmo enumerar e caracterizar as danças e as personalidades importantes da época.

companhia, chega ao final de sua carreira e torna-se um *maître*. Percebe-se que, dada a sua idade avançada, não possui mais a habilidade e o virtuosismo, mas tem toda a sabedoria adquirida ao longo de sua carreira⁴⁰.

Tendo a sabedoria dos mestres e sua relevância reconhecidas, recapitula-se brevemente parte da história desses profissionais, contribuindo para a reflexão acerca dos professores de dança e sobre a forma com que o conhecimento desta linguagem artística se dá na atualidade.

Realizar uma memória desses registros é vislumbrar interpretações diversas para uma tradição que se renova a cada dia e que é capaz de expressar, de formas diferentes, algo que se repete com o tempo. Nesse caso, a memória é sempre criação do presente. Mesmo quando perfaz o passado é no presente que se registra e, assim, pode ser dita a partir do que faz sentido hoje, com suas outras tantas formas de expressar o que foi comum em outras épocas (PORPINO, 2013, p. 47).

Sob esse aspecto, busca-se compreender quem é o professor de dança hoje, uma vez que seu nascimento está relacionado “às danças clássicas de corte, com os costumes da época e com a dança profissional” (STRAZZACAPPA, 2001a, p. 46). A palavra “mestre” é imbuída de sentidos, podendo revelar, assim, um sujeito que é dotado de sabedoria “mais do que conhecimento. Alguém que possui uma experiência ímpar, mais do que vivências acumuladas. Alguém que tem uma maneira especial de transmitir sua sabedoria, mais do que capacidade de se fazer compreender. Alguém que tem generosidade, mais do que complacência” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 33-34).

A origem do “mestre” ou “professor de dança” está na figura dos artistas trovadores (*troubadours*) no final do século XII, durante a Idade Média⁴¹ (PORTINARI, 1989; STRAZZACAPPA; 2001a). Cabiam aos trovadores “refinar e alegrar a vida nos castelos medievais, favorecendo o gosto pela poesia, música e dança entre a nobreza” (PORTINARI, 1989, p. 53). Foram os trovadores que ensinaram a arte da dança para os nobres. As danças oriundas das manifestações populares ocorriam de forma livre e improvisada, contudo, para adentrarem aos recintos fechados e agradarem à nobreza, elas foram adaptadas e refinadas, perdendo a espontaneidade com que surgiram. Sobre isso, Caminada (1999) e Bourcier (2001) ressaltam que a submissão das danças à metrificação e às regras disciplinares favoreceu a

⁴⁰ No Brasil, todavia, a nomenclatura *maître de ballet* não é usada apenas nas condições relatadas por Strazzacappa (2006), vê-se que, no que tange ao ensino do balé clássico, comumente, seus professores são nomeados como *maîtres de ballet*, independente da sua idade e do tempo de serviço, “(re)criando a tradição”.

⁴¹ Ao se falar sobre o surgimento do mestre de dança, está se remetendo ao Ocidente, visto que, conforme aponta Strazzacappa (2001a, p. 45), “[...] nos países asiáticos, as artes são aprendidas como um sacerdócio, ao lado de um mestre, durante toda a vida”. Portanto, esse texto não aborda os mestres do Oriente.

divisão entre dança cortesã (erudita) e dança popular. É nesse processo de metrificar, substituir, florear e codificar passos, posturas e movimentos que se evidencia a necessidade de ter professores de dança (PORTINARI, 1989; STRAZZACAPPA; 2001a).

Na renascença, a dança é vista como sinal de refinamento, o que faz com que as cortes passem a contratar mestres de dança, cuja função era codificar e ensinar passos, realizar coreografias com tema escolhido por quem o contratava, bem como lecionar acerca das regras de etiqueta da corte. Segundo Caminada (1999, p. 79), “a primeira figura de maestro de dança que chegou ao nosso conhecimento foi a do rabino Hácen Ben Salomon⁴², que em 1313, era responsável pelo ensino, aos cristãos, de uma dança de conjunto em volta dos altares”.

A maioria dos mestres de dança⁴³ deste período possuíam origem italiana e, por conseguinte, os primeiros tratados de dança referentes ao seu ensino também o são (McGOWAN, 2008b apud NUNES, 2015, p. 54). Esses tratados retratavam a intensidade com que as danças eram vivenciadas nas cortes italianas, mas também evidenciavam a rivalidade entre elas, que procuravam “contratar os melhores *maîtres de danse* para as criações coreográficas das celebrações dinásticas importantes” (McGOWAN, 2008a apud NUNES, 2015, p. 54).

Como já foi visto, até o século XV, o ensino da dança se dava por meio da oralidade. Contudo, com o advento da invenção da imprensa⁴⁴ pelo alemão Johann Gutenberg e o nascimento da escrita da dança começou-se a disseminar acerca da importância de se tipografar os materiais escritos como forma de divulgar conteúdos e preservar a memória (HORST, 1987 apud NUNES, 2015).

Desse modo, o primeiro tratado de dança que se tem registro, *De arte saltandi et choreas ducendi* (*A arte de dançar e dirigir coros*), foi elaborado por volta de 1435 pelo mestre de dança, Domênico de Piacenza, conhecido também como Domênico de Ferrara⁴⁵. Sua obra é dividida em duas partes, uma referente à gramática do movimento e outra constituída com

⁴² A maioria dos mestres de dança desta época possuía origem judaica. Destaca-se que o acesso à corte era facilitado aos que se convertiam ao cristianismo, o que fez com que alguns se convertessem. Outros, no entanto, mantiveram suas crenças (PORTINARI, 1989).

⁴³ No que se refere aos mestres de dança, “a Itália era uma exceção à regra e outros locais como França, Espanha, Inglaterra, Alemanha somente conheceram seus professores no século seguinte” (NEVILLE, 2008 apud NUNES, 2015, p. 54).

⁴⁴ Chartier (1994, p. 185-186) considera a invenção da imprensa como uma revolução técnica, na qual se “[...] modifica totalmente, nos meados do século XV, os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros. Com os caracteres móveis e a prensa de imprimir, a cópia manuscrita deixa de ser o único recurso disponível para assegurar a multiplicação e a circulação dos textos”.

⁴⁵ Portinari (1999) diz que não se tem certeza se Domênico tinha origem judaica. Tanto Portinari (1989) quanto Bourcier (2001) afirmam que o sobrenome Piacenza se refere à cidade de nascimento e Ferrara, ao local onde trabalhou e morreu.

passos fundamentais para a execução da dança. Tem-se com esse tratado a primeira classificação e sistematização dos movimentos corporais⁴⁶.

Portinari (1989), Caminada (1999) e Bourcier (2001) contam que, durante a segunda metade do século XV, Guglielmo Ebreo de Pesaro⁴⁷ atuou como mestre de dança em várias cortes. Seu tratado *De pratica seu arte tripudii (Prática ou arte da dança)* possui uma maior variedade de passos e considera o tempo do salto, o contrapasso e a volta. Para Sparti (1996 apud Nunes, 2015, p.56), os mestres Domênico e Guglielmo visavam – com os seus tratados – convencer a corte da importância da dança para expressar a nobreza e desenvolver uma dança voltada para este público. No entanto, é importante lembrar que a origem de muitas danças praticadas em salões denota de apropriações de danças populares⁴⁸.

Provavelmente, um dos motivos para que esses e outros mestres escrevessem seus tratados de dança foi o receio de que esta perdesse o status conquistado nas cortes caso, porventura, a sua prática faltasse com decoro e disciplina. Assim, esses tratados também serviam para ensinar regras de etiqueta a partir da aprendizagem e prática da dança (McGOWAN, 2008a apud NUNES, 2015). O primeiro livro impresso sobre a dança foi *Sur l'art et instruction de bien dancier (Sobre a arte e a instrução de dançar bem)*, escrito pelo mestre de dança francês Michel Toulouze, foi editado entre os anos de 1496⁴⁹ (COUTO; LUZ, 2011).

Destaca-se também a figura do mestre milanês, Cesare Negri, que escreveu o tratado *Le Grazie d'Amore (As graças do amor)* que, posteriormente, foi reeditado de forma mais completa como *Nuove invenzione di balli (Nova invenção de danças)*. Este tratado era constituído de 55 regras técnicas e possuía grande variedade de passos. Negri orientava que era necessário manter as pernas e os joelhos esticados para se ter elegância e estabelecia a posição de pés para fora (*i piedi in fuora*), sendo esta origem do *en dehors*⁵⁰, fundamental para o balé até hoje. Além desse tratado de dança, Negri foi o responsável pela fundação de uma escola e

⁴⁶ Domênico classificou e sistematizou doze movimentos, destes, nove eram considerados naturais por cadenciar movimentos que o corpo normalmente já realiza e três foram considerados acidentais, servindo para complementar e ornamentar (PORTINARI, 1989; CAMINADA, 1999; BOURCIER, 2001).

⁴⁷ Segundo Bourcier (2001), acredita-se que Guglielmo Ebreo, após sua conversão, passou a se chamar Giovanni Ambrogio de Pesaro.

⁴⁸ Notifica-se que esse texto não trata dos mestres provenientes das manifestações culturais populares, embora se reconheça a sua relevância.

⁴⁹ Entretanto, até 1935, o tratado de Toulouze era desconhecido pelos historiadores de dança. A única cópia que se tem conhecimento está arquivada na *Royal College of Physicians of London* aonde chegou entre os anos de 1684 e 1688 (SMITH, 1937 apud NUNES, 2015).

⁵⁰ *En dehors* significa para fora. Assim, “em passos e exercícios o termo *en dehors* indica que a perna, *à terre* ou *en l'air* [no chão ou no ar], move-se numa direção circular em sentido contrário aos ponteiros do relógio” (ROSAY, 1980, p. 70. Grifo meu).

pela formação de excelentes discípulos, que eram requisitados pelas cortes (PORTINARI, 1989; BOURCIER, 2001).

Inicialmente, o termo *maître de danse* foi usado para denominar as pessoas consideradas especialistas em dança, que viviam desta arte, mas não exclusivamente dela, desenvolvendo outras atividades para sobreviver. Porém, a partir do século XVI, essa nomenclatura passou a ser utilizada do modo como é hoje, referindo-se ao professor de dança, ou seja, à pessoa que tem a dança como profissão (NEVILE, 2008 apud NUNES, 2015).

Os mestres de dança, cada vez mais, foram se tornando essenciais para a nobreza e seu desejo de refinamento e ostentação, todavia, o tratamento dado a eles era igual ao dos demais empregados palacianos, não recebiam predileções (PORTINARI, 1989). “Apesar de suas estadas nas cortes, os primeiros *maîtres de danse* italianos possuíam uma condição financeira frágil que os forçava a oferecer seus serviços para mais de um patrão” (McGOWAN, 2008a apud NUNES, 2015, p. 56). O fato desses mestres serem cada vez mais requisitados, visto que a prática de dança era mais incentivada pela nobreza, fez com que essa realidade fosse se modificando. “O cenário mudou no século XVI quando os *maîtres de danse*, vindos da Itália, se espalharam pela Europa e foram bem gratificados pelos seus serviços” (McGOWAN, 2008a apud NUNES, 2015, p. 56). Sobre isso,

[...] ao que parece, os professores de dança não pertencem a um nível social baixo: faziam parte do meio imediato dos príncipes. Vemo-los participarem de festas da corte, das quais são o centro. [...]. Participam, ainda, em Veneza, da vida familiar: nas famílias patricias, a apresentação da noiva à sua futura família era feita sob a forma de um balé mudo; admitia-se que o professor de dança não somente o organizasse, como também assumisse o papel de pai de família quando este não pudesse comparecer (BOURCIER, 2001, p. 64).

Observa-se, então, que os *maîtres de danse* saíram da Itália no século XVI e se espalharam por toda a Europa, onde adquiriram status e enriqueceram, tornando esse ofício promissor (McGOWAN, 2008a apud NUNES, 2015).

O rei Luís XIV⁵¹, conhecido como Rei-Sol, reinou na França entre os anos de 1643 e 1715. Bailarino, grande entusiasta, incentivador e financiador da dança, funda em 1661 a

⁵¹ Luís XIV nasceu em Saint-Germain-em-Laye 05 de setembro de 1638 e faleceu em Versalhes em 01 de setembro de 1715, é considerado o maior monarca absolutista da França (TEIXEIRA, 2011).

primeira academia⁵² de dança do mundo, *Académie Royale de Danse*⁵³. Pode-se verificar no documento *Cartas patentes do rei para o estabelecimento da Academia Real de Dança de Paris. Verificadas no Parlamento em 30 de março de 1662*⁵⁴, os argumentos para a sua criação a partir do reconhecimento e admiração que Luís XIV tinha em relação à dança, mas também a preocupação referente ao seu ensino e à sua apresentação pública.

A carta em questão relata que a Academia foi formada pelos treze mestres de danças mais experientes e que estes deveriam se reunir para debater sobre dança e os modos de aperfeiçoá-la, além de corrigir problemas que, porventura, fossem identificados nesta. Assim, ficou estabelecido que os espetáculos de dança, antes de serem apresentados ao público, deveriam ser antes examinados e aprovados pelos mestres da Academia, ou seja, cabia a eles padronizar essa arte e divulgar suas regras. As pessoas que quisessem exercer a profissão de dança na cidade de Paris e em seus arredores deveriam ter um registro profissional na Academia para não perderem seus privilégios e, caso não o tivesse, poderiam ser multados (LOUIS XIV, 1663).

Segundo Guest (2001 apud Teixeira, 2011), a criação da Academia Real de Dança não teve tanta influência no desenvolvimento da dança, entretanto, demonstra a relevância que a arte da dança tinha para o monarca e para o entretenimento dos cortesãos. Assim, o primeiro diretor da Academia foi o mestre de dança do próprio Rei-Sol, Pierre Beauchamps⁵⁵, responsável pela codificação das cinco posições do balé que, até hoje, é utilizada na prática desta dança (TEIXEIRA, 2011). O Rei Luís XIV também fundou a *Académie d'Opéra en Musique et Vers Français*⁵⁶ (Academia Real em Música e Versos Franceses) e, em 1713, o

⁵²“O termo academia (do italiano *Accademia*: concerto) é utilizado na Europa durante o século XVI na fundação de academias de música e arte. Como derivação, o termo refere-se ao local institucionalizado de dança e sua prática de ensino; escola de dança”. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14332/academia-de-danca>. Acesso em: 19 de abr. 2021.

⁵³ A instauração da *Académie Royale de Danse* precede a fundação da *L'Académie Royale des Inscriptions et Belles Lettres* (Academia Real de Inscrições e Belas-Artes), de 1663 e *L'Académie des Sciences* (Academia de Ciências), em 1666 (BOURCIER, 2001; TEIXEIRA, 2011).

⁵⁴ *Lettres patentes du roy, pour l'établissement de l'Académie royale de danse en la ville de Paris. Vérifiées en Parlement le 30 mars 1662*. Para maiores detalhes e informações, consultar a carta no sítio da *Bibliothèque Nationale de France*.

⁵⁵ Beauchamps desenvolveu um método de notação da dança *Chorégraphie ou art de noter la danse* (Coreografia ou arte de anotar a dança), constituído com o conjunto de passos que havia sido codificado por ele mesmo e com um nível de compreensão mais fácil que os tratados anteriores. A primeira autoria deste tratado datada de 1700 é de um ex-aluno de Beauchamps, Raoul-Auger Feuillet. Contudo, Beauchamps afirma ter sido plagiado por Feuillet e, por isso, queixou-se formalmente ao conselho do rei em 1704, que deferiu a seu favor (BOURCIER, 2001).

⁵⁶ A Academia também era conhecida como *Academia da Ópera* e, atualmente, é a *L'Opéra National de Paris* (Ópera Nacional de Paris) e foi criada a partir da carta-patente datada de 28 de janeiro de 1669, *Privilégio concedido ao senhor Perrin para o estabelecimento de uma Academia de Ópera de Música e Versos Franceses* (*Privilège accordé au sieur Perrin pour l'établissement d'une Académie d'Opéra en Musique et Vers Français*). Contudo, em 1672, a direção da Academia da Ópera passa para o compositor e bailarino, Jean-Baptiste Lully,

*Conservatoire de Danse (Conservatório de Dança)*⁵⁷ que, inicialmente, servia aos bailarinos da Academia Real de Música.

O *Conservatório de Dança*, em 1780, já sob o reinado de Luís XVI, passa a oferecer cursos para crianças e, em 1784, criou aulas específicas para crianças menores de 12 anos. Assim, a educação em dança oferecida pelo Conservatório ocorria em três fases: a) aulas fundamentais até os 13 anos; b) aulas superiores até os 16 anos e; c) aulas avançadas. Após os 18 anos, não era possível mais continuar na *Academia*, por conseguinte, os jovens bailarinos deveriam ser iniciados em suas carreiras ou deixar a escola. Ainda hoje, esses preceitos são seguidos pela *Escola de Dança* e, por mais de 300 anos, a formação artística e profissional deu-se através da transmissão direta do mestre para o discípulo, do professor para o aluno⁵⁸, retomando ao princípio desse tópico, onde a dança é enfatizada como uma arte da tradição oral.

O que se viu até então foi que o interesse e o incentivo às práticas das danças de corte eram crescentes, o que trouxe à tona a importância de codificá-las e, conseqüentemente, a necessidade de se ter mestres para esse intento (STRAZZACAPPA, 2001a). Por conseguinte, muitos mestres preocuparam-se tanto em ensinar e incentivar a prática de dança, quanto em codificá-la. Assim, os tratados de dança surgem como fruto do ato de pensar acerca do ensino e aprendizagem da dança e não apenas como sistematização de passos. Percebe-se que o ensino da dança, a elaboração de tratados e a sua prática profissional estiveram sob domínio dos homens, cabendo às mulheres praticá-la de modo limitado, como sinal de boa educação e divertimento no interior das cortes. Observou-se a relevância do Rei Luís XIV para a dança, inclusive em relação à fundação de escolas específicas para o seu ensino⁵⁹ que, inicialmente, eram voltadas para o público masculino e, posteriormente, para mulheres e crianças. Viu-se também a instituição da obrigatoriedade em se ter um registro profissional para se atuar com essa linguagem artística.

Os pontos destacados acima, apesar de parecerem distantes temporalmente, auxiliam na compreensão, discussão e reflexão acerca do perfil e da atuação do profissional de dança hoje

através da carta-patente datada de 14 de abril de 1672, *Arrest du Conseil D'Estat du Roy. Sur la Requête du fleur de Lully, pour l'exécution du Privilege à lui accordé, pour établir une Académie Royale de Musique à Paris (Decreto do Conselho de Estado do Rei. Em decorrência do requerimento do Senhor Lully e para a execução do Privilégio que lhe foi atribuído para fundar uma Academia Real de Música em Paris)*. Tradução feita por Dominique Normand utilizada por Teixeira (2011).

⁵⁷ Conhecida também como *L'École de Danse (Escola de Dança)* ou *L'école de l'Académie (Escola da Academia)*. Disponível em: <https://www.operadeparis.fr/artistes/ecole-de-danse>. Acesso em: 19 abr. 2021.

⁵⁸ As informações sobre o Conservatório de Dança podem ser encontradas no sítio eletrônico da *Opéra National de Paris*. Disponível em: <https://www.operadeparis.fr/artistes/ecole-de-danse/histoire>. Acesso em: 19 abr. 2021.

⁵⁹ Na atualidade, a modalidade de ensino destas escolas seria entendido como não formal, que será discutido mais adiante nesse capítulo.

ao instituir, por exemplo, a necessidade de profissionalização, de ter registro profissional, local e metodologia para o ensino de dança, dentre outras questões.

2.2.1 Dançar por um campo florido⁶⁰: reflexões sobre o mestre do movimento Laban e a sua importância para o ensino de dança

Entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, o mestre Rudolf Laban⁶¹ dedicou-se a pesquisar o movimento humano. Nos documentos biográficos escritos por seus aprendizes e colaboradores, existe clara menção e consideração a Laban como mestre. Contudo, na relação entre mestre-discípulo que estabelecia com seus alunos buscava compreender a singularidade de cada um, disseminar seus conhecimentos e sua fonte criativa, bem como fomentar a troca e circulação de ideias (SCIALOM, 2017). Nesse sentido, “ele foi um mestre que transmitia para seus discípulos as ideias que brotavam de seu corpo-mente ativo e criativo (SCIALOM, 2017, p. 69).

Segundo Mommensohn (2006, p. 15), ele “aparece como o precursor do pensamento de refletir sobre a dança, sistematizando um método de análise do movimento e atuando em esferas públicas de educação, saúde e produção industrial que o colocam muito à frente de seu tempo”. Scialom (2017, p. 11) diz que Laban “dedicou sua vida à investigação da expressividade humana, articulando a independência da dança como linguagem artística e promovendo a prática e o estudo do movimento expressivo ou do que ele chamou de Arte do Movimento”.

Dentre os seus interesses em investigar o movimento e a expressividade humana, bem como suas possibilidades físicas, espaciais e dinâmicas, Laban desenvolveu os seguintes estudos⁶²: a) *Coreologia (Choreology)* que se refere ao estudo do movimento expressivo humano em relação ao próprio corpo, ao corpo do outro e ao espaço, que se ramificou em *Corêutica* e *Eucinética*; b) *Corêutica (Choreutics)* também conhecida como Harmonia Espacial, envolve o estudo e organização do movimento no espaço; c) *Eucinética (Eukinetics)* que estuda os aspectos relacionados à qualidade do movimento, dentre estas, as qualidades

⁶⁰ Para tratar da relação entre Laban, considerado mestre, e seus aprendizes e colaboradores (discípulos), Scialom (2017) propõe a metáfora poética baseada nas flores. Ela diz que o mestre Laban não buscava colher flores-discípulos para formar um bonito, porém frágil buquê, para ele interessava perceber a natureza de cada uma das flores-discípulos e cuidar delas para que pudessem florescer. Assim, no título desse tópico, faz-se a paráfrase da seguinte citação de Scialom (2017, p. 69), Laban vislumbrava “andar por um campo todo florido”.

⁶¹ “Laban nasceu em 1879 na região da Bratislava (Eslováquia), então parte do Império Austro-Húngaro, e faleceu na Inglaterra, em 1958” (MARQUES, 2010a, p. 64). Laban foi “bailarino, coreógrafo, artista plástico, arquiteto, estudioso do movimento humano” (MOMMENSOHN, 2006, p. 16). Para saber mais sobre Laban, sugiro a leitura de Mommensohn; Petrella (2006), Schaffner (2012; 2013) e Scialom (2017).

⁶² Para aprofundar as teorias e estudos do movimento labanianos ver: LABAN (1978, 1990; 2011); MOMMENSOHN; PETRELLA (2006) e SCIALOM (2017).

expressivas e suas dinâmicas; d) *Labanotação (Labanotation)* ou *Kinetografia (Kinetography)* que se refere à forma de se registrar o movimento humano por meio de símbolos gráficos, como se fosse uma partitura de movimentos; e) *Dança Coral (Movement Choir)* que “possibilita que uma grande massa de pessoas, profissionais ou leigos, mova-se em conjunto, produzindo espetáculos estéticos singulares”, assim, as “características expressivas de cada indivíduo se somam ao movimento do conjunto, de maneira análoga a vozes em um coro musical” (SCIALON, 2017, p. 49) e; f) *Dança Educativa Moderna (Modern Educational Dance)*, que é a nomenclatura utilizada por Laban relacionada ao ensino de dança em escolas de educação básica (SCIALON, 2017).

O interesse de Laban na educação fez com que, em 1946, fundasse o *Art Movement Studio*⁶³ (Estúdio de Arte do Movimento), na cidade de Manchester (Inglaterra), junto à Lisa Ullmann⁶⁴, que se tornou referência tanto para o estudo do movimento quanto para o da Dança Educativa, que tinham como base as teorias labanianas e reconheciam a função educacional⁶⁵. As atividades desenvolvidas pelo Estúdio nos anos de 1950 englobavam a “Arte do Movimento na educação, o movimento no trabalho, o movimento na reabilitação, a Arte do Movimento na recreação e o treinamento do movimento para o palco” (SCIALOM, 2017, p. 33).

O seu engajamento em relação à educação o levou a pensar sobre princípios metodológicos⁶⁶ de ensino da dança em escolas de educação básica, conhecido como *Modern Educational Dance (Dança Educativa Moderna)*, conhecido também como *Dança Livre*, baseado “nas fases de desenvolvimento da criança associadas aos fatores de movimento (Esforço/Expressividade/Pulsão)⁶⁷ e ao Espaço, incluindo ainda rudimentos da dança folclórica e da movimentação cotidiana” (SCIALOM, 2017, p. 51). Marques (1999) explica que Laban escolheu a terminologia *Dança Livre* para se contrapor à rigidez e codificação presentes na

⁶³ Em 1952, o *Art of Movement Studio* mudou-se para Surrey, “sul da Inglaterra, estabelecendo oficialmente um centro de formação e promoção da Arte do Movimento. Em 1954, com a integração do Studio e do Art of Movement Guild, surgiu o Art of Movement Centre, uma fundação educacional cujo objetivo era perpetuar o ensino da Arte do Movimento” (SCIALOM, 2017, p. 33).

⁶⁴ Lisa Ullmann foi bailarina, coreógrafa e professora de dança, além de ser considerada a principal colaboradora de Laban na Inglaterra, continuando seus trabalhos após sua morte. Ullmann nasceu em 1907 na Alemanha e faleceu na Inglaterra em 1985 (AMADEI, 2006).

⁶⁵ Scialom (2017) esclarece que o *Art of Movement Studio* distinguia-se das escolas criadas por Laban (*Labanschule*) entre as décadas de 1920 e 1930, na Alemanha, que eram exclusivamente artísticas.

⁶⁶ Segundo Marques (2010a), Laban não criou ou desenvolveu métodos, mas elencou princípios metodológicos. Metodologias, para a autora (2010, p. 96), “[...] sugerem princípios, campos de conduta abertos e multifacetados”.

⁶⁷ Laban explana sobre a Eucinéctica em seu livro *Domínio do Movimento* (1978). Scialom (2017, p. 45) diz que “o estudo do esforço/ expressividade/ pulsão é uma jornada pelas infinitas escolhas expressivas de que cada indivíduo dispõe. O objetivo é, por meio de treinamento, permitir ao praticante o acesso a esses fatores e o domínio da gama de possibilidades de cada um deles, a fim de compor o movimento expressivo”. Já os fatores de movimento contribuem para a identificação das qualidades expressivas do movimento humano e são quatro: a) tempo ou velocidade (devagar/ sustentado e rápido/ súbito); b) espaço ou foco (direto e indireto); c) peso ou força (leve/ fraco e pesado/ forte) e; d) fluência (livre e controlada) (SCIALOM, 2017).

técnica do balé clássico. Importante frisar que o momento vivido por Laban e que o faz questionar os elementos que compõem a dança clássica, “coincide com a trajetória do Movimento Expressionista onde se encontra tanto na Dança como nas outras artes um mesmo marcador histórico: o artista se mostrando comprometido com a ideia de criar o novo homem e uma nova sociedade” (SCHAFFNER, 2012, p. 130).

Na Alemanha no início do século XX, tentava-se romper com o passado e subverter as formas tradicionais, buscando por novos modos de se expressar e por “uma conexão com as aspirações sociopolíticas entre os artistas e intelectuais que buscavam um humanismo para as artes”. Surge, assim, a Dança Moderna⁶⁸ que tem como foco um novo homem que seja desprendido da cultura corporal rígida e dos ideais de beleza do passado, dando espaço a um gestual que compreenda a “[...] oposição, a feiura com gestos exagerados, para dramaticidades com deformações e contrações corporais, o uso de máscaras, a nudez e completa liberdade de movimento” (SCHAFFNER, 2012, p. 130).

Laban estava inserido nesse contexto e, por conseguinte, acreditava em uma dança que pudesse propiciar ao ser humano “viver em sua plenitude expressiva, livre e criativa”, exatamente o contrário do que fixa o balé com sua mecanização e padronização de gestos e movimentos (MARQUES, 2010a, p. 74).

Tanto na década de 1930, na Alemanha, quanto na década de 1940, na Inglaterra, Laban insistia na renovação da dança como uma arte disponível a todos. Ele entendia que falar de dança e dançar eram dois tipos de conhecimentos diferentes e complementares. Outro de seus objetivos era libertar a dança da dependência de outras artes, em especial a música e a ópera. Laban almejava que a expressão por meio do movimento fosse acessível para todos, [...] (SCIALOM, 2017, p. 68-69).

Laban acreditava que “a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançavam, como defendiam os dançarinos modernos de seu tempo” (MARQUES, 1999, p. 81-82), sendo este o foco principal da sua obra *Dança Educativa Moderna*⁶⁹, publicada em 1948, mas que somente foi traduzida para português em 1990. Com esse intento, o autor informa que ele “foi concebido

⁶⁸ Na Alemanha, a Dança Moderna também foi chamada de Dança Subjetiva, Dança Livre e *Ausdruckstanz* (Dança-Expressão ou Dança Expressionista) (SCHAFFNER, 2012).

⁶⁹ Isabel Marques, em seu livro *Linguagem da dança: arte e ensino* (2010a), constata que a tradução do título do livro *Modern Educational Dance* para a língua portuguesa deveria ser *Dança Educacional Moderna*, tendo em vista a distinção dos conceitos “educativo” e “educacional”. Para Casassus (1993, p. 9), educacional “se refere ao próprio fato pedagógico, ao ato de aprendizagem, e educativo refere-se ao conjunto de ações e recursos mobilizados para que esse ato se dê nas melhores condições possíveis”.

como guia para pais e professores” e deseja que ele “seja um instrumento útil ou ao menos um incentivo” para quem se interesse pela temática em questão (LABAN, 1990, p. 7-8).

O estudioso do movimento tinha como objetivo “apresentar para pais e professores suas concepções, ideias e conhecimentos sobre o valor da dança na educação do ser humano”, evidenciando “sua devoção e crença na educação mediada pelo movimento - que associava à dança” (MARQUES, 2010a, p. 73). Laban propõe em seu livro voltar o olhar para uma educação que se preocupe com a constituição do ser como um todo, respeitando, assim, as necessidades de formação individuais, para isso, o aprendizado deve focar a experiência em fazer⁷⁰ (MARQUES, 2010a).

No início do primeiro capítulo da sua obra, Laban faz a seguinte afirmação, “na atualidade, é perfeitamente compreensível que a educação escolar deva levar em conta o tema do ensino da dança” (LABAN, 1990, p. 9). Dito isso, posteriormente, ele traz as seguintes problemáticas: “como proceder? Os vestígios da histórica arte da dança oferecem base adequada para que se possa elaborar o novo ensino da dança na escola, ou, em nossa complexa civilização moderna, necessitamos de um novo enfoque do problema?” (LABAN, 1990, p. 9).

Para responder a essas perguntas, segundo Laban (1990), é preciso olhar ao redor e comparar a forma com que se vive hoje com o modo que se vivia no passado, mesmo o mais longínquo, ocasião em que as formas tradicionais de dança se originaram. Outro fator que, para ele, deve ser levado em consideração é a relação entre o comportamento geral das pessoas (no trabalho, na escola, em casa) e as formas de dança. O autor destaca que, comparado às outras artes, o conhecimento que se tem sobre dança é muito pequeno⁷¹, o que dificulta o mapeamento proposto por ele.

No entanto, é curioso pensar que as preocupações colocadas por Laban (1990) sobre a educação escolar e o ensino da dança ainda hoje estejam em pauta e se mantenham atuais. É nesse contexto que Marques (2010a, p. 65), em seu livro *Linguagem da Dança: arte e ensino*, propõe revisitar a obra de Laban (1990) sob à luz dos nossos dias, “tratando de estabelecer outros diálogos possíveis entre suas propostas e o contexto sociopolítico-cultural que hoje transita em nós”. Assim, “em pleno século XXI, é mister, portanto, que seu trabalho seja revisitado, não somente para compreendê-lo em seu contexto sociopolítico-cultural, mas

⁷⁰ Marques (2010a, p. 74) enfatiza que “o aprendizado focado na experiência” seria tal qual o *learn by doing* (aprender fazendo), do norte-americano, John Dewey.

⁷¹ Vale lembrar que o livro *Dança Educativa Moderna* foi escrito por Laban, na Inglaterra, no início do século XX e, obviamente, o conhecimento que se tem hoje sobre dança tanto no Brasil quanto no mundo é muito superior ao daquele período.

sobretudo, para que possa dialogar e criar interfaces não ingênuas com os contextos artístico e educacional brasileiros atuais”.

Vilela (2012, p. 21) auxilia a pensar sobre os questionamentos labanianos ao dizer que os motivos que levam o ser humano a dançar hoje são complexos e amplos. Desse modo, dança-se para se conhecer melhor, adquirir uma maior percepção e consciência corporal, ampliar a sensibilidade estética, experimentar movimentações, desenvolver habilidades técnicas e criativas, bem como “ter contato com diferentes culturas corporais, para refletir sobre temas, ideias e pensamentos ligados à dança e sua história”. Consequentemente,

[...] a dança pode ter o potencial de um momento de celebração coletiva, mas dentro do campo educacional na contemporaneidade, além de extravasar energias, é um modo de se relacionar com outras pessoas e com o ambiente, dialogando com as constantes transformações da sociedade, das quais também participamos ativamente (VILELA, 2012, p. 21).

Laban (1990) afirma que as crianças possuem um impulso inato em realizar movimentos em seu cotidiano similares aos das danças, assim, de modo inconsciente, elas podem ter suas capacidades naturais de expressão reforçadas e serem introduzidas ao mundo do fluxo de movimento. Morandi (2006), embasando-se na dança educativa proposta por Laban (1990), diz que as escolas deveriam cultivar nas crianças e nos jovens a capacidade de se expressarem naturalmente, de modo a conservarem a espontaneidade de seus movimentos e preservando-os durante a vida adulta. Sob esse prisma, Laban (1990, p. 18) sugere três tarefas para as escolas: a) “cultivar e concentrar este impulso e fazer com que crianças de grupos mais velhos tomem consciência de alguns dos princípios que governam o movimento”; b) “preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva até a idade de deixar a escola e, no futuro, na vida adulta” e, c)

[...] fomentar a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento, onde deve-se seguir dois objetivos: um é ajudar a expressão criativa das crianças, representando danças adequadas aos seus dons naturais e ao grau do seu desenvolvimento; o outro é cultivar a capacidade de tomar parte na unidade superior das danças coletivas dirigidas pelo professor (LABAN, 1990, p. 18).

Para além das proposituras listadas acima, traz ainda uma adicional que corresponde “no despertar de uma ampla perspectiva das atividades humanas consiste em observar o fluxo de movimento que nela se emprega” (LABAN, 1990, p. 18). Percebe-se nessas proposições que Laban defendia a não padronização de corpos, valorizando suas diferenças, bem como o

potencial humano (MARQUES, 2010a). Seu intento era o de desenvolver uma dança que fosse livre dos códigos, “da memorização de passos, da aquisição de habilidades físicas virtuosas para um único propósito. Sua discussão girava em torno da possibilidade de a dança se libertar de uma produção estética única, unificadora e unificante” (MARQUES, 2010a, p. 85-86).

A proposta por Rudolf Laban adequa-se perfeitamente aos princípios da educação progressista, possibilitando ao aluno expor-se por seus próprios movimentos. Não ensina apenas a forma ou a técnica, mas educa conforme o vocabulário de movimento de cada um, contribuindo para o desenvolvimento emocional, físico e social do participante (SCARPATO, 2001, p. 59).

Indiscutivelmente, os princípios metodológicos labanianos referentes ao ensino da dança em escolas foram relevantes em sua época e continuam sendo na atualidade, porém não devem ser compreendidos como uma voz una. Sobre isso, Marques (1999, p. 88-89; 2010, p. 92) ressalta que a compreensão acerca do trabalho de Laban nos dias de hoje ecoa “como *uma* das múltiplas vozes do mundo da dança e da educação” e, dessa maneira, “não representaria *A base fundadora* dos princípios educacionais para a dança criativa da criança e do adolescente, mas uma *possibilidade* de desenvolver trabalhos e análises de dança que sejam também educacionais”. Tendo em vista essas considerações, seria mais sensato entender as proposições labanianas como uma “técnica atravessadora, dialógica, atualizada de sentidos em nossos cotidianos. Assim, revestidos de sentidos, os signos e os componentes da linguagem de dança propostas por Laban poderão também, explicitamente, ter a função de educar” (MARQUES, 2010a, p. 92).

Importante destacar que a introdução e divulgação do trabalho de Laban no Brasil⁷² a respeito da Dança Educativa Moderna e da Dança Coral deu-se com a chegada da professora, coreógrafa e dançarina húngara, Maria Duschenes, que migrou com a família para terras brasileiras na década de 1940, fugindo da Segunda Guerra Mundial. Duschenes foi aluna de Laban na escola *Kurt Joss Leeder Scholl of Dance*, localizada em Dartington Hall, Inglaterra. Ela foi a responsável pela instituição dos conceitos labanianos ligados à Dança Educativa Moderna, influenciando o modo de pensar o ensino da dança para crianças e adolescentes. (MORANDI, 2006; PRONSATO, 2014; STRAZZACAPPA, 2007; MARQUES, 1999). Nesse ínterim, Duschenes

⁷² Houve outros discípulos diretos de Laban que atuaram como colaboradores e difusores das suas ideias no Brasil, como, por exemplo, a polonesa, Yanka Rudzka, e o alemão, Rolf Gelewski. Rudzka foi a fundadora do primeiro curso superior de Dança do Brasil, o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, no ano de 1956 e foi a sua primeira diretora, posteriormente, foi sucedida por Gelewski (AMADEI, 2006).

[...] apresentou ensinamentos que primam pelo abandono de formas fixas e corpos padronizados, pela compreensão de que o corpo é essencial nas atividades intelectuais; de que o movimento vem do interior e não do exterior como preconizam muitas técnicas de dança pelas quais é preciso aprender formas preestabelecidas (PRONSATO, 2014, p. 33).

É essencial tecer considerações (mesmo que breves) sobre Maria Duschenes e a difusão das teorias e práticas labanianas realizada por ela, pois isso impactou significativamente os rumos do ensino da dança no país, ecoando até hoje. Alguns desses ecos podem ser ouvidos através dos processos artísticos e pedagógicos de artistas e professores de dança da atualidade que foram seus alunos, por exemplo, Lia Robatto, Lenira Rengel, Maria Mommensohn, Ucha Xavier, J. C. Violla, entre outros e que, seguindo os princípios das tradições, passam seu conhecimento de geração à geração, retomando a ideia de mestre e discípulo (AMADEI, 2006).

Do mesmo modo, o enfoque dado a Laban – um dos principais teóricos do movimento do século passado – referente à Dança Educativa Moderna relaciona-se à sua contribuição para o pensamento da dança como “um *meio* para a concretização dos ideários humanos que defendia” em ambientes formais de ensino na perspectiva de corroborar para a formação de cidadãos empoderados, críticos, conscientes e criativos, demonstrando “a importância da educação *por meio* da dança” (MARQUES, 2010a, p. 76-77).

Portanto, a ênfase nesse autor e nessa obra deve-se ao fato de serem considerados por professores de dança de escolas brasileiras como uma das principais referências para os profissionais que buscam uma educação por meio da dança “centrada [ou atravessada] na sociedade e nas relações que podem estabelecer entre ela, o aluno e a dança” (MARQUES, 1999, p. 76. Grifo meu).

2.3 O QUINTAL DE CASA, O PROJETO SOCIAL, A ACADEMIA, O CHÃO DA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA DANÇA

A educação brasileira pode ser classificada como informal, não formal e formal. Em se tratando do ensino de dança, todos esses formatos são possíveis e aplicáveis, mas, claro, cada um a seu modo e com sua especificidade. Consequentemente, faz-se aqui breves considerações relativas ao ensino e aprendizagem dessa linguagem artística a partir de cada uma dessas classificações de educação com o objetivo de chegar ao entendimento do palco dessa pesquisa, as escolas de educação básica. Para iniciar essa conversa, traz-se algumas exposições feitas por Marques:

[...] nunca é demais lembrarmos que o campo da Educação não se resume à escola, à academia de dança, ao conservatório ou aos projetos sociais em que a dança é ensinada. Educar não se resume a ensinar, portanto a educação não se restringe à função de professor. Pais e mães educam com suas posturas e atitudes, amigos educam com suas propostas e conversas, médicos educam em suas consultas, arquitetos educam por meio de seus projetos de construção; paisagistas educam com seus projetos de ocupação urbana; curadores sempre educam por meio das suas escolhas que chegam ao público. Artistas, também educam, mesmo não estando em sala de aula, ‘dando aula’. Artistas também educam, pois criam trabalhos de arte a serem compartilhados com o público (MARQUES, 2010b, p. 26).

Tendo em vista esta citação, reforça-se que não se tem como intuito hierarquizar ou mesmo desqualificar as modalidades de educação uma em razão da outra nesse texto. Mas ressaltar que todas elas são dotadas de intenções formativas, reconhecendo sua importância para a formação e constituição do ser humano, uma vez que “la educación no se da única ni exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni sólo en el contexto de la escuela. Acontece y se desarrolla desde el que el individuo nace hasta que muere y en cualquier contexto” (PÉREZ-DE-GUZMÁN; RODRÍGUEZ-DÍEZ; ESTEBAN-IBÁÑEZ, 2019, p. 139).

A abordagem sobre educação apresentada acima pelos autores Pérez-de-Guzmán, Rodríguez-Díez e Esteban-Ibañez (2019) corresponde à Educação ao Longo da Vida (ELV)⁷³ que, como visto, acontece durante toda a vida humana dentro e fora dos muros da escola. Para Gadotti (2016, p. 64), a ELV deve ser entendida e defendida pelo viés da Educação Popular⁷⁴ (EP), por seu caráter contra hegemônico e pela declaração da temática “vida” como base de sustentação da educação, contrariamente à “perspectiva do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia, que subordinam a educação à lógica do mercado e desprezam a cidadania”.

Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais [e informais]. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc, reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira (GADOTTI, 2016, p. 62. Grifo meu).

⁷³ Gadotti (2016, p. 50) clarifica que “não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo da Vida. Se as duas expressões se identificassem não seria uma educação ‘ao longo da vida’, mas apenas ao longo da vida dos adultos. Seria ao ‘longo da vida’, menos a vida da criança e do adolescente”. Outro esclarecimento importante que o autor (2016, p. 55) faz é de que “[...] se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades. Por isso, não devemos confundir Educação ao Longo da Vida como a Educação Formal”.

⁷⁴ A temática Educação Popular será tratada no terceiro capítulo.

Dessa forma, pensar a ELV à luz da EP significa a busca constante pela promoção de uma cidadania que seja “ativa e transformadora, e construí-la com base nas práticas da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral que promova a justiça social, a inclusão com equidade, a sustentabilidade e a superação de todas as formas de violência e discriminação” (PONTUAL, 2016, p. 70). O referido autor (2016, p. 70) destaca ainda a intenção em “integrar diversas modalidades e estilos de educação e formação, institucionalizadas ou não, desenvolvidas tanto com base em organizações e movimentos sociais quanto no Estado, por intermédio de políticas públicas”.

Ao pensar a educação como um processo que ocorre ao longo da vida, a dança integra esse rol de conhecimentos e saberes, ao estar presente no cotidiano das pessoas. Ela está presente em alguns “ritos”, como a valsa da festa de quinze anos ou a dos noivos, nas reuniões familiares e de amigos, nos bailes e festas, nas cerimônias religiosas, nas manifestações da cultura popular, mas também ao assistir um vídeo no *Youtube* ou no *Tik Tok* ou nos programas de auditório televisivos ou mesmo ao ir a um show, entre outras possibilidades. O processo de ensino e aprendizagem da dança nos espaços e situações mencionados anteriormente compreende o campo da educação informal que, conforme explica Strazzacappa (2009, p. 1-2), é onde “está a educação do cidadão no cotidiano, na rua, em casa, nas manifestações populares. Como exemplo de educação informal, temos as danças de rua, as danças religiosas, as danças das festas populares”.

As formas e locais onde a dança está presente em nossa sociedade, como citado acima, caracterizam-se como espaços de educação informal e, esta, de acordo com Brandão (2001), acontece ao longo da vida. Para Gohn (2011, p. 107), “a educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc. são considerados temas da educação informal”. A autora afirma que “a educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar” (GOHN, 2011, p. 107).

Porpino (2018, p. 18) reitera que “é pela educação que o homem descobre a sua condição de sujeito da cultura, por meio da apropriação do sentido da existência”, portanto, ela não pode ser restrita à educação formal “visto que a ação cultural e a educação como aprendizagem extrapolam o âmbito do ensino sistematizado”. Complementando,

[...] se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal

administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1999, p. 44).

Nesse contexto, Porpino (2018, p. 100) lembra que muitas danças populares “podem ser pensadas como significativos ambientes educacionais em que o aprendizado” ocorre a partir de atos e costumes repassados do mais velho para o mais jovem, da mãe e do pai para os filhos, desse modo, “a tradicionalidade das criações convive simultaneamente com o dinamismo de suas inevitáveis recriações no presente”.

Em síntese, de acordo com Pérez-de-Guzmán, Rodríguez-Díez e Esteban-Ibáñez (2019, p. 141), “la educación como tal abarca todo el ciclo vital; pasa a ser algo lúdico y participativo; implica a toda la sociedad y se considera educación tanto a las formales como a las informales”, logo, essa pode ser reconhecida “como território de práticas formativas que podem ser pedagogicamente potencializadas”, conforme assegura Severo (2019, p. 108).

Para além desses espaços configurados como informais, há ainda outros onde existe uma sistematização e organização do saber, considerados como educação não-formal e educação formal. Sobre a primeira, Strazzacappa (2009, p. 1) alerta que “embora não sejam fiscalizadas pelo MEC, seguem alguns princípios da educação formal, como seriação, avaliação e certificação”. Assim, a educação não formal costuma ocorrer em formato de cursos, atividades ou programas que são organizados fora do sistema regular de ensino, mas, tendo sistematização, conteúdo e metodologias específicas. Podem acontecer dentro ou fora de estabelecimentos de ensino, possuindo duração variável e não necessariamente precisam oferecer certificação. Percebe-se que,

[...] por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania (FONTES em educação. Comped, 2001)⁷⁵.

Strazzacappa (2009) e Gadotti (2005) destacam que cursos e atividades que acontecem nos âmbitos de organizações sociais (governamentais e não governamentais), projetos universitários de extensão, projetos sociais, clubes, sindicatos, partidos, igrejas, associações de bairro, conservatórios, academias, são compreendidos como não-formais. Na perspectiva de Gohn (2007), as práticas de educação não-formais são desenvolvidas, na maioria das vezes,

⁷⁵Disponível em: http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1. Acesso em: 16 fev. 2021

fora dos muros da escola formal e são voltadas para questões que fazem parte do cotidiano dos partícipes.

Porém, torna-se importante refletir que muitos dos espaços que oferecem uma educação não formal “parecem se inspirar na forma escolar para conduzirem suas práticas (ou seria mera coincidência o uso de uma categorização que se afirma na negativa da escola?)” (FÉLIX, 2019, p. 152). Sob esse aspecto, ao tratar especificamente sobre o ensino de dança, observa que “as escolas livres de dança, conhecidas como academias, caracterizam-se como educação não-formal, pois ensinam dança segundo uma seriação, processos avaliativos para progressão e certificação final, por meio do DRT⁷⁶ após prova no sindicato específico” (STRAZZACAPA, 2009, p. 1-2). Dito de outro modo, constata-se, no caso da dança, que “a educação não-formal (escolas livres de dança) é o lócus de formação privilegiado da maior parte dos artistas da dança profissionais (DRT) do país, apesar de um significativo aumento das graduações em dança no Brasil” (STRAZZACAPA, 2009, p. 1-2).

A educação formal está “presente nas escolas de educação básica, é obrigatória, regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) e supervisionada pelo Estado” (STRAZZACAPPA, 2009, p. 1), mas também nas Instituições de Ensino Superior. “As escolas [e as universidades] são as instituições sociais responsáveis por transmitir (embora sempre exista a possibilidade de criar, construir e transformar) muitos dos conhecimentos acumulados pela humanidade” (FÉLIX, 2019, p. 152. Grifo meu).

A oferta de educação formal se dá em instituições públicas ou privadas, como escolas, centro de formação técnica e universidades, avançando da educação básica ao Ensino Superior, gerando formação escolar e profissional (FONTES em educação; COMPED, 2001). A educação formal é representada pelas escolas e universidades, tendo objetivos claros e específicos, além de ser marcada por aspectos como formalidade, regularidade e sequencialidade, obedecendo a um “programa sistemático e planejado, que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo e segue normas e diretrizes determinadas pelo governo federal” (FONTES em educação; COMPED, 2001)⁷⁷. Em suma, segundo Gadotti (2005, p. 2), ela está condicionada “a uma diretriz educacional centralizada como o currículo,

⁷⁶ DRT (Delegacia Regional do Trabalho) compreende o registro profissional regulamentado na carteira de trabalho e pode ser expedido pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos de Diversão (SATD) ou via Ministério da Economia através da Secretaria de Trabalho, sendo necessário para a atuação profissional como artista e técnico de diversão conforme a Lei nº 6.533/78. Este assunto será aprofundado nos próximos capítulos.

⁷⁷Disponível em:
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1#. Acesso em: 16 fev. 2021.

com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do ministério da educação”.

O ensino da dança em escolas formais⁷⁸ – públicas e privadas – pode acontecer de modo curricular ou extracurricular. Entretanto, essas duas possibilidades de ensino não garantem a sua inserção nos ambientes educativos formais, uma vez que, segundo Marques (2003, p. 18), “a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é uma desconhecida da/ para a escola”. Essa constatação feita por Marques (2003) já tem quase vinte anos, mas continuam válidas nos dias de hoje no cenário brasileiro do ensino da dança. Na época, a autora afirmava que as:

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

Após o reconhecimento de algumas situações que dificultam a entrada e permanência da dança nas escolas formais, volta-se às possibilidades de seu ensino no formato curricular e extracurricular. No primeiro caso, observa-se a dança como uma das linguagens artísticas a ser desenvolvida na disciplina arte ou, como já acontece em algumas instituições⁷⁹, um componente curricular específico denominado dança, ou ainda como um dos conteúdos da educação física⁸⁰. Morandi (2006, p. 73-74) informa que a dança comumente é apresentada no espaço escolar como uma “estratégia para a integração da instituição com os pais ou a comunidade. Assim, deparamos com coreografias para o Dia das Mães, a festa da Páscoa, a festa de encerramento escolar, entre outras”, entendida assim como entretenimento e lazer e não como uma área de conhecimento autônoma e com conteúdo específico.

⁷⁸ O ensino da dança em escolas de educação básica é discutido e aprofundado no terceiro capítulo, faz-se aqui breves considerações com a finalidade de apresentar esta linguagem artística no campo da educação formal.

⁷⁹ A PMJP no concurso referente ao Edital nº 01/2013 abriu vagas específicas para a contratação de professores de dança para atuação em escolas de educação básica do município. Alguns professores que foram aprovados neste concurso e que participaram dessa pesquisa afirmam que ministram o componente dança e outros dizem abordar a dança dentro da disciplina arte, mas que também precisam trabalhar com as outras linguagens artísticas. Isto será discutido no sexto capítulo.

⁸⁰ Não se objetiva nesse trabalho tratar do ensino da dança como um conteúdo desenvolvido pela educação física escolar, portanto, não se aprofundará nesse assunto. Mas, é importante destacar, que “o fato de a dança se apresentar como conteúdo em duas áreas de conhecimento poderia contribuir para a sua ocorrência nas escolas, mas, por outro lado, pode destituir a responsabilidade de uma área já que a outra desenvolve esse conteúdo. E provavelmente isso vem ocorrendo, principalmente por parte da área de arte que, na maioria das escolas, trabalha predominantemente com o ensino de artes visuais” (MORANDI, 2006, p. 75).

Já no segundo caso, a dança pode ser desenvolvida em projetos e/ou oficinas que ocorrem no contraturno das aulas regulares, nestas situações, é comum que girem em torno de estilos de dança como, por exemplo, balé clássico, jazz, dança de rua, entre outros. A dança realizada de forma extracurricular na escola advém, muitas vezes, de projetos isolados que não se relacionam com o que está sendo desenvolvido pelas disciplinas que compõem a matriz curricular, sendo eles “frutos de iniciativa pessoal, seja de um professor da escola, seja de um aluno (já dançarino ou que estuda dança em cursos livres) que almeja criar um grupo de dança no ambiente escolar”, por exemplo (STRAZZACAPPA, 2006, p. 19).

Ao pensar a dança nos âmbitos da educação informal, formal e não formal, vê-se que existem diversas possibilidades de ensino e aprendizagem que corroboram com formas diferenciadas de “captar, descrever e interpretar um amplo espectro de experiências formativas e aprendizagens sociais que se desenvolvem ao longo da vida dos indivíduos em suas múltiplas inserções na dinâmica da sociedade” (SEVERO, 2019, p. 102). Félix (2019, p. 153) contribui com esse entendimento ao endossar que, independentemente do tipo de ensino, a educação deve ser “tomada como os processos pelos quais os indivíduos se transformam e são transformados em sujeitos de uma cultura, por meio de estratégias que envolvem apropriação, assujeitamentos e resistências”, reforçando a ideia de uma ELV.

É importante ressaltar que “neste diálogo, consideramos o dançar e o educar incluídos na tessitura desta teia de significados, para que se torne possível criar um conceito ampliado de Educação, no qual a dança esteja presente não apenas como meio, mas como possibilidade concreta de educar” (PORPINO, 2018, p. 24). Portanto, é na tentativa de tecer a teia proposta pela referida autora (2018) – onde se espera encontrar possibilidades concretas e significativas para pensar uma educação transformadora – que se busca no próximo capítulo confeccionar uma colcha de retalhos entre os “tecidos” da educação popular e da dança na escola, estando esta última entrelaçada ao ensino de arte.

Capítulo

• 3 •



3 TESSITURAS NA ESCOLA: ARTE, DANÇA E EDUCAÇÃO POPULAR

As fontes históricas são primordiais para refletir e discutir os passos dançados que foram necessários para se chegar à atualidade do ensino da dança na escola. Para realizar a tessitura proposta, utiliza-se da metáfora da colcha de retalhos, na qual cada área de conhecimento – arte, dança e educação popular – corresponde a um tecido histórico com especificidades próprias.

O processo para a confecção de uma colcha de retalhos envolve sensibilidade e atenção, pois não se trata apenas de organizar os recortes de tecidos lado a lado e, sim, de compreender a estrutura que se deseja, percebendo que em alguns momentos é necessário realizar uma costura mais forte e, em outros, apenas um alinhar é suficiente. É preciso combinar cores, texturas e linhas, percebendo a intensa relação entre elas, para se tecer uma colcha de retalhos, que ao final, confirma a intenção de quem a teceu (GABRIELLI, 2012).

A partir da metáfora da colcha de retalhos, inicia-se esse capítulo com os retalhos e o tecer da EP, trazendo alguns conceitos, reflexões e discussões que corroborem com sua compreensão junto aos demais tecidos dessa trama, arte e dança, no ambiente escolar formal. Portanto, conforme aponta Vieira, M. (2019, p. 20. Grifo meu), tem-se nesse momento o ensejo de resgatar parte da “história das ideias da Dança [da Arte e da Educação Popular] na educação brasileira, sem buscar estabelecer a verdade absoluta ou esgotar tudo sobre determinado assunto, apenas organizar dados” que fundamentem as reflexões e discussões realizadas nesse trabalho.

3.1 PRIMEIROS RETALHOS: EDUCAÇÃO POPULAR E O TECER DA COLCHA

A participação das classes populares em lutas por condições dignas de vida e por afirmação identitária podem ser observadas nas Revoluções Liberais Modernas como, por exemplo, na Revolução Francesa, em que se lutava em prol dos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade (PALUDO, 2019). Nota-se, então, que:

[...] é nesse período histórico que iniciam as críticas radicais ao novo modo de produção, poder político e visão social de mundo que emergiam e que é fecundizada a luta dos movimentos reivindicatórios, de contestação, de libertação e de busca pelo poder político do século XX. No bojo desses processos, ideários e práticas de educação estiveram presentes, e a discussão do para que e qual a educação do/para o povo foi, de um lado, motivo de acaloradas discussões pelos intelectuais, políticos, governantes, ativistas e lideranças sociais e, de outro, presença nos movimentos sociais concretos (PALUDO, 2019, p. 171).

No Brasil, em consonância com o contexto apresentado acima, o desenvolvimento do conceito referente à EP deu-se entre os anos de 1960 e 1990, contudo, sua teoria e prática iniciaram muito antes, a partir de 1900, especialmente com as práticas educativas dos anarquistas e, em menor grau, às dos comunistas, que se apoiavam no conceito de classe social e que se dirigiam ao proletariado (PALUDO, 2019; PUIGGRÓS, 1994). Cruz (2017, p. 297) destaca que a obra *A ideologia alemã* (2009), de Marx e Engels, foi importante para formular a EP enquanto concepção educacional crítica, fornecendo “bases filosóficas e teóricas significativas para se pensar a produção do conhecimento numa perspectiva dialética cujo ponto de partida, necessariamente, é o mundo concreto com suas contradições”.

Assim, definir o que é EP não é tarefa fácil, ainda mais considerando que, ao longo da história, ela foi perdendo e ganhando contornos, cores e nuances, dito de outro modo, a dificuldade em conceituá-la deve-se à “multiplicidade de experiências, faces e práticas” que se relacionam a ela, assim como a possibilidade de agregar novos grupos e categorias (SILVA, E. J., 2016, p. 52). É preciso salientar que “quando essas duas palavras [Educação Popular] aparecem juntas na história das ideias e experiências educativas, ou nas políticas de ações de diferentes organizações e instituições, elas adquirem significados e, inclusive, sentidos diferentes” (CARRILLO, 2013, p. 17. Grifo meu). Desse modo, nota-se que:

[...] a Educação Popular não é uma área específica a mais ou um setor especial da educação como um todo. É uma forma diferente de pensar, conduzir e organizar as ações e as práticas sociais. Compreende uma série de experiências, em que os saberes populares e os tradicionais são valorizados e constituem a base das ações extensionistas. Para tanto, o diálogo de saberes e a análise crítica da realidade compõem pré-requisitos básicos para intervenções realizadas preponderantemente de modo coletivo e orientadas a partir dos interesses e dos anseios dos setores populares (CRUZ, 2017, p. 297).

Para autores como Streck, Pitano, Moretti, Santos, Lemes e Paulo (2014), ao que se refere às ideias provenientes do senso comum, costuma-se, com frequência, atribuir o significado de “povo” ao termo “popular”. Sob esse prisma, a EP seria entendida como sinônimo de educação ofertada aos pobres ou como uma educação de menor valor, sendo confundida, muitas vezes, com educação pública. Na EP, o adjetivo “popular” não tem apenas relação com as classes populares e, sim, com uma opção ética e com um horizonte político de mudança que contribua para a constituição de sujeitos históricos críticos. É necessário compreender que nem todos os programas ou iniciativas educacionais direcionadas ao povo possuem intenção emancipatória, sendo esta uma característica que distingue a EP (CARRILLO, 2011). Considerando seu sentido político, Jara (2020) esclarece que o termo

“popular” alude aos processos que têm por objetivo superar as relações de opressão, exclusão, dominação, exploração, discriminação, construindo relações que sejam pautadas na justiça, equidade, igualdade de direitos e de respeito à diferença.

Streck e outros autores (2014, p. 32) indicam que é preciso firmar uma posição política acerca do termo e, desse modo, concordam com a “definição de Brandão (1980), que não desvincula da educação popular seu sentido político e de classe, o que pressupõe: processo de libertação via conscientização e luta política. O povo beneficia-se da educação que constrói a várias mãos”. Carrillo (2011, p. 11) afirma que “la Educación Popular es popular, porque tiene su razón de ser en los sujetos populares, sus organizaciones y sus luchas; y porque sus objetivos, contenidos y metodologías buscan ponerse en función del proyecto de emancipación popular”.

Uma das características da EP, segundo Streck (2013), relaciona-se ao fato de acompanhar o movimento da sociedade, que é constante e dinâmico. Isso demonstra o seu estado de fluidez que corrobora para que busque novos espaços para se concretizar. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

[...] a educação popular é sempre uma posição política e político pedagógica, um compromisso com o povo frente ao conjunto de sua educação e não se reduz a uma ação centrada em uma modalidade educativa, tal como a educação não formal, ou a um recorte dos setores populares, tal como os marginalizados, ou a um grupo geracional, como os adultos, ou a uma estratégia determinada como alfabetização rural (PUIGGRÓS, 1994, p. 33).

Gohn (2013) e Streck (2013) destacam que o paradigma predominante da EP brasileira (conjunto de ideias de cunho político, pedagógico e filosófico) nasceu juntos aos Movimentos de Educação de Base (MEB) e Movimento de Cultura Popular (MCP) (final da década de 1950 e começo de 1960) e se expandiram no interior das resistências populares entre os anos de 1970 e 1980, estando associados às questões como às lutas pela moradia, pela terra, pela educação, pela saúde, pelo trabalho, pela cultura. Segundo Brandão (apud Paludo, 2019, p. 171), “em que pesem os diferentes sentidos atribuídos à expressão educação popular na atualidade, é inegável que ela, no Brasil e na América Latina, existiu, existe e se firmou como uma das concepções de educação das classes populares”.

No contexto latino-americano, a EP pode ser compreendida como sendo um fenômeno sociocultural – que remonta ao século XIV e se desenvolve com maior empenho a partir das ideias de Paulo Freire⁸¹ na década de 1960 – e, concomitantemente, uma concepção de

⁸¹ Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é considerado um dos principais idealizadores e, ainda hoje, fonte de inspiração no campo educacional, especialmente, da EP. Mais adiante, são trazidos aspectos de sua teoria.

educação, visto seus aspectos éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos que corroboram para seu entendimento enquanto “modelo educativo transformador” (JARA, 2020, p. 21).

Assim, na primeira perspectiva, observa-se múltiplas práticas que podem ser informais ou serem oficiais via políticas públicas, podem ser inovadoras ou repetirem modelos pré-estabelecidos, articular o local e o global, dentre outras, mas todas elas têm como objetivo comum a intenção transformadora. São consideradas como “práticas e propostas teórico-metodológicas carregadas de empenho e utopia que atuam respondendo a necessidades concretas e imediatas, ao mesmo tempo em que aspiram à construção de novas relações humanas” (HOLLIDAY, 2006, p. 235). Compreendendo-a como concepção educativa, o referido autor (2006) aponta que não há um corpo sistematizado de categorias, mas tem o anseio em construir um paradigma educacional contrário às práticas autoritárias, reprodutoras, desvinculadas de teoria e prática e que seja majoritariamente escolarizada. Paludo (2001, p. 82) compreende a EP “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e emancipação das classes subalternas”.

Nesse ínterim, recebendo influências e contribuições de diferentes tendências teóricas, Holliday (2006, p. 236) afirma que ela se sustenta em “uma filosofia da práxis educacional entendida como um processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo”. Sob esse aspecto, essa concepção educativa vem a se pautar em “princípios ético-políticos que reivindicam a construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica criativa e participativa, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas”: cognitivas, psicomotoras, emocionais, intelectuais e valorativas” (JARA, 2020, p. 25). Assim,

[...] radicalmente inserida nas lutas contra a opressão, na América Latina e nos movimentos de cultura popular, aos poucos, a Educação Popular foi ganhando espaços em outros campos do conhecimento e em diferentes áreas profissionais, na medida em que subsidiava bases para se questionar sobre a aplicação tradicional das ciências, reivindicando processos educativos que garantissem uma atuação da ciência comprometida com a geração de processos emancipatórios nos contextos de exclusão social onde se insere (CRUZ, 2017, p. 297).

Esta expressão, educação popular, deriva dos processos organizativos dos campos populares e almeja promover mudanças e transformações sociais, sendo uma educação feita com o povo, com as classes populares, com o oprimido. Consistindo em uma proposta educativa inovadora, primeiramente, foi denominada de “‘educação libertadora’ e depois ‘educação

popular’, seguindo as aspirações de liberdade e independência que marcaram os processos de nascimento de nossas repúblicas um pouco mais de cem anos atrás” (JARA, 2020, p. 17).

A EP – enquanto educação libertadora – é política, ética, dialética, dialógica, estética, problematizadora e gnoseológica, orienta para a transformação da sociedade e tem como ponto de partida o contexto concreto. Isso significa partir do que se conhece, se vive e experiencia, dito de outro modo, parte-se da práxis para alcançar o contexto teórico, o que exige curiosidade epistemológica, rigorosidade, problematização, criatividade e dialogicidade, que devem ser estimulados e desenvolvidos em sala de aula por professores progressistas e democráticos (FREIRE, 1995; PALUDO, 2019; JARA, 2020).

Percebe-se que, no curso da história, a EP não foi composta por um único tecido, mas por vários. Tem-se, assim, diversos retalhos para a composição dessa colcha, o da educação pública para a classe trabalhadora, da educação para adultos, da educação não formal, da educação dos movimentos de cultura, da educação escolar. Mesmo com todos esses retalhos, a EP mostra-se como um tecido consistente firmado em uma prática educativa forjada na e pela luta do povo contra a opressão e em prol da emancipação dos sujeitos e da transformação social. Em se tratando da educação formal, a EP aparece não só como uma prática alternativa à prática escolar dominante, mas como um paradigma de educação alternativo para pensar a escola como um espaço verdadeiramente democrático que possibilite aos alunos a, conforme diz Freire (1995, p. 32), “leitura do mundo, leitura da palavra, leitura do texto/contexto”.

3.2 RECORTES E COSTURAS ENTRE ARTE, DANÇA E EDUCAÇÃO POPULAR

O Brasil adentra a denominada “civilização ocidental e cristã” em 1500 com a chegada dos portugueses (SAVIANI, 2019, p. 25). Nas primeiras décadas do século XVI, houve algumas tentativas de colonizar a “nova” terra, mas que não obtiveram sucesso. Dessa forma, convencido de que precisava se envolver diretamente com a ocupação do território em questão, o rei de Portugal, Dom João III, instituiu um governo geral no Brasil, nomeando para esse cargo, Tomé de Sousa. Em 1549, o primeiro governador geral chegou ao Brasil junto com os primeiros padres jesuítas, sendo estes chefiados por Manuel da Nóbrega, cuja missão era converter os povos originais à fé católica. Com o objetivo de atender a ordem do rei de colonizar, os jesuítas criaram escolas, colégios e seminários em diversas regiões, sendo considerado o ano de 1549 como o início da história da educação brasileira (SAVIANI, 2019).

Em síntese, pode-se dizer que a educação colonial no Brasil compreende três etapas distintas, sendo elas: 1) “período heroico”, que corresponde à chegada dos primeiros jesuítas

em 1549 e se estende até o final do século XVI, tendo como marcos o ano de 1597, com a morte do padre José de Anchieta e, 1599, com a promulgação do *Ratio Studiorum*⁸²; 2) “organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*”, abrangendo o período de 1599 a 1759 e; 3) fase pombalina, que corresponde ao “segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil”, que vai de 1759 a 1808 (SAVIANI, 2019, p. 31).

Na primeira etapa, em se tratando de arte, destaca-se que os jesuítas, em especial o padre Anchieta, tinham um grande trunfo nas mãos, o interesse dos povos indígenas pela dança e pelo teatro, que - ao mesclar elementos cristãos aos indígenas - foram fundamentais para o processo de aculturação. Vê-se, então, que

[...] o projeto de Anchieta em catequizar por meio da Arte foi eficiente, visto que a catequese não foi apenas uma forma de apresentar Deus aos índios, salvar suas almas, e impedir que o protestantismo se expandisse para as colônias dos países ibéricos, teve, sobretudo, um caráter político-pedagógico ao inserir padrões de uma civilização que pretendia implantar-se em terras brasileiras como legítima e hegemônica. Dessa forma, o recurso do teatro e da dança tornou-se mais eficiente e, assim, o empreendimento mais colonizador possível (VIEIRA, M., 2019, p. 27).

Com a consolidação da colonização portuguesa, o sistema de ensino montado pelos jesuítas foi, aos poucos, se tornando cada vez mais elitista, tendo seus objetivos delineados pela Companhia de Jesus e consubstanciados pelo *Ratio Studiorum* (PAIVA, 2003). Nesse período, o ensino artístico considerava apenas a música por meio dos cantos religiosos e orfeônico (VIEIRA, M., 2019). “A educação popular colonial é praticamente inexistente”, porém o pouco que se tinha - promovida pelos jesuítas - era utilizada como um “instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português” (PAIVA, 2003, p. 63).

Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas em 1759, começaram as reformas formuladas por Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal. Estas buscaram desenvolver aspectos educacionais diferentes daqueles, dando início à organização do ensino público e leigo, mas que não foi tão efetivo. Dito de outro modo, “a educação que prevalece no Brasil colonial é elitista e declaradamente comprometida com um modelo econômico dependente e agroexportador, o que contribuiu para o descaso com a educação dos populares” (STRECK *et al.*, 2014, p. 43). Segundo Vieira, M. (2019), elas – diferente do ensino

⁸² “As origens do *Ratio Studiorum* remontam às *Constituições* da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552”, que consistia em um plano geral de estudos que continham um conjunto de regras que englobavam os aspectos referentes ao ensino (SAVIANI, 2019, p. 54).

jesuítico – enfatizaram o ensino de ciências, técnicas e artes manuais que corroborou para a introdução do ensino de desenho.

Em 1808, início do século XIX, o príncipe regente e a corte portuguesa chegam ao Brasil, promovendo intensas transformações de ordem política, econômica e cultural no país (PEREIRA, 2008). Tem-se como exemplos a criação da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico, do Museu Real e, no que tange ao ensino da arte, é preciso destacar que era considerado mais avançado do que o que existia em Portugal (BARBOSA, 1998; VIEIRA, M., 2019).

Quando D. João VI aportou no Brasil, para daí governar Portugal, criou as primeiras escolas de educação superior: Faculdade de Medicina, para criar médicos para cuidar da saúde da Corte; Faculdades de Direitos, para preparar a elite política local; Escola Militar para defender o país de invasores e uma Academia de Belas-Artes. Portanto, o ensino das Humanidades começou no Brasil pela arte (BARBOSA, 1998, p. 31).

Percebe-se por meio da citação supracitada que foi priorizada a organização de instituições de nível superior, descuidando dos demais níveis escolares. No período colonial, “a burguesia nascente do comércio e da burocracia” buscou na escolarização uma forma de se diferenciar das classes subalternizadas e, no que se refere à EP, pode-se dizer que ela continuou praticamente inalterada, mesmo com a Proclamação da Independência em 1822, “a não ser pelas raras escolas agrícolas e de artífices cujo propósito era atender às crianças em situação de abandono ou de orfandade” (STRECK *et al.*, 2014, p. 43-44).

Em 1816, chegam ao Brasil artistas que lecionavam no Instituto de França, compondo a Missão Francesa que era chefiada por Joachim Lebreton e, por meio de um decreto, D. João VI funda no mesmo período a Escola de Ciências e Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, mas que não se concretizou (BARBOSA, 1978). Ao chegar no Brasil, a Missão Artística Francesa encontra um barroco já “abrasileirado”, no entanto, nadam contra esta corrente e instituem uma escola com tendência neoclássica, de linhas retas e puras (BARBOSA, 1978; BARBOSA, 1998; PEREIRA, 2008). Em 1820, “o projeto converteu-se em uma Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, artes consideradas indispensáveis ‘à civilização dos povos e instrução pública’ dos indivíduos” (BIBLIOTECA Nacional Digital)⁸³.

⁸³ Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/costumes/a-missao-artistica-francesa/>. Acesso em: 04 maio 2021.

Em 1826, por fim, foi inaugurada a Academia Imperial de Belas-Artes⁸⁴ em um prédio concebido por Grandjean de Montigny exclusivamente para abrigá-la. Vieira, M. (2019) explica que foi a partir da criação da AIBA que o ensino de arte foi instituído no país, mas concentrava-se no desenho e na pintura. Quanto à dança, percebe-se a sua ausência “no ensino brasileiro que ficou impresso apenas nas pinturas dos artistas dessa missão, a exemplo da temática da dança nas obras de Debret e Du Viert e Mariette” (VIEIRA, M., 2019, p. 36).

Houve um grande empenho para adaptar o Brasil aos modelos europeus, deixando-o habitável para a família real e seus cortesãos. Estes, acrescidos dos padres, eram considerados como sendo o “não-povo”, uma vez que possuíam dinheiro e títulos políticos e de nobreza. Mas, e o popular? Paludo (2001) informa que na época do Brasil-Colônia e do Brasil-Império o popular era o povo, que não tinha dinheiro, poder e nem direito e era formado pelos homens livres (imigrantes sem sorte e nascidos brasileiros, que trabalhavam com serviços braçais ou de subsistência) e os índios. Os escravos eram considerados mercadoria.

A Reforma Couto Ferraz, proposta pelo ministro de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz por meio do Decreto nº 1331 que estabeleceu o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte*, em 17 de fevereiro de 1854, promoveu algumas das mudanças relacionadas à estrutura da escola pública que deveria ser dividida em primeiro e segundo grau, bem como ofertar classes para adultos, sendo o acesso à escola vedado aos escravos (PAIVA, 2003). Com a reforma, abria-se também a educação brasileira à iniciativa privada, dito de outro modo, esse decreto possibilitou a abertura de escolas particulares no país, estando essas condicionadas ao controle do Estado. “Neste sentido, a Reforma Couto Ferraz expõe seus dispositivos de controle procurando fazer da escola um eficiente mecanismo capacitado para articular poderes que circulam na sociedade aos equipamentos que a legitima (práticas, saberes)” (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 39).

Conforme Monarcha (2019, p. 38), o currículo das escolas era composto por disciplinas como “instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções de gramática, princípios de aritmética, sistema de pesos e medidas”, assim, incorporados a esses conteúdos previa-se também a “leitura dos Evangelhos, notícias de História Sagrada, elementos de história e geografia do Brasil”, além de “noções de ciências físicas e história natural ‘aplicáveis aos usos da vida’, geometria, agrimensura, desenho linear, noções de música, exercícios de canto e

⁸⁴ Anos mais tarde, com a Proclamação da República, o ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant, elaborou uma reforma educacional através do Decreto-Lei nº 1075, de 22 de novembro de 1890, que atingiu todas as instituições educacionais, inclusive a AIBA, que passou a se chamar Escola Nacional de Belas-Artes (BARBOSA, 1978).

ginástica; por fim, introduzia o ensino da metrologia francesa”. É com essa reforma que o ensino da dança aparece na escola, contudo, não com finalidade artística e, sim, como atividade física exercida pelas mulheres nas aulas de ginástica (VIEIRA, M., 2019).

Abílio César Borges, conhecido como Barão de Macahubas, propunha o ensino de dança em colégios particulares que fundou na Bahia (1858), Rio de Janeiro (1871 e 1883) e Minas Gerais (1881). O plano de estudos do Colégio Abílio do Rio de Janeiro era dividido em instrução primária e secundária, cuja primeira acontecia em três anos e o ensino de dança estava previsto durante todo o curso e, a segunda tinha a duração de sete anos, contudo, podia ser reduzida ou estendida de acordo com o desempenho dos estudantes. Nessa, o ensino de dança também compreendia os setes anos de formação (SAVIANI, 2019). Segundo Vieira, M. (2019, p. 45), “ciência, religião, disciplina branda, música, exercícios físicos, incluindo-se a dança e os intelectuais, além do ensino amorável, definiam a representação do educador para promover e produzir sujeitos que integrariam uma sociedade moralmente bem constituída”.

No final do século XIX, houve algumas reformas educacionais⁸⁵ como, por exemplo, a Reforma conhecida como Leôncio de Carvalho, propositura de Carlos Leôncio de Carvalho que se deu através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Observa-se, então, a manutenção da obrigatoriedade do ensino (permitindo o acesso aos escravos), tendo como justificativa os possíveis benefícios que a educação traria para os campos sociais e econômicos. Essa reforma modificou o ensino primário, secundário e superior, possibilitando a criação de cursos básicos para adultos analfabetos⁸⁶ e sua realização no período noturno, a criação de escolas particulares e a inclusão da prática de ginástica nas escolas (PAIVA, 2003).

A reforma recebeu “o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, elaborado em 1882, uma obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, do jardim de infância ao ensino superior” (MACHADO, 2002; VALDEMARIN, 2000 apud SAVIANI, 2019). Nesse parecer, Rui Barbosa defendeu tanto a prática da ginástica nas escolas quanto a equiparação salarial dos seus professores aos das demais disciplinas, bem como reforçou a importância de se ter um corpo saudável para garantir as atividades intelectuais (ANDRADE, 2016). Em suma, pode-se dizer que, durante o século XIX, o ensino da dança nas escolas era exclusivo para o público feminino e estava ligado ao da ginástica que, posteriormente, passou a se chamar educação física (BETTI, 1991 apud ANDRADE, 2016).

⁸⁵ Não se tem como objetivo abordar todas as reformas educacionais do período, mas, a título de exemplo, citar brevemente algumas delas, principalmente, as que contribuíram para a prática de dança na escola, mesmo esta não sendo entendida como linguagem artística e, sim, como atividade física.

⁸⁶ O interesse que se tinha por trás dessa medida devia-se à reforma eleitoral, pois por meio da instrução popular, tornariam “a eleição direta e introduzia-se a restrição ao voto do analfabeto” (PAIVA, 2003, p. 81).

Com iniciativa do próprio Leôncio de Carvalho e de uma elite de cafeicultores locais, foi criada, em 1873, a *Sociedade Propagadora da Instrução Popular* que, anos mais tarde, passou a ser denominado de *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo* (Laosp), que tinha como intenção “instruir” as classes populares às técnicas de trabalhos artesanais de acordo com as necessidades de um mercado capitalista industrial em expansão. Assim, dentre as possibilidades de formação para atuação nas fábricas, encontravam-se cursos de marcenaria, serralheria, gesso e desenho. Pimenta (2016, p. 25) diz que “este, já naquela época, aparece como um saber na interface da Arte e técnica, que a arquitetura ensinada nas universidades tomaria como fundamento de seus saberes, posteriormente”.

A multiplicação de projetos de reforma do ensino coincide com as duas últimas décadas do regime imperial e, através deles, podemos observar a intensificação das preocupações com o problema educativo em face das transformações que vinha sofrendo a sociedade brasileira, bem como a influência das ideias liberais em geral e suas consequências com respeito às ideias educativas (PAIVA, 2003, p. 81).

Marcos relevantes para se pensar a perspectiva da emancipação de homens e mulheres deu-se em 1888 com a abolição da escravatura⁸⁷ e, em 1889, com a Proclamação da República, instituindo o trabalho livre. Segundo Paludo (2001), contrariamente ao que aconteceu em países europeus e americanos, no Brasil esse projeto não teve participação do povo, que permaneceu à margem e sem se firmar em relação à igualdade dos direitos civis, sociais e políticos. Mas, mesmo com a segregação, o povo passa a compor formalmente o país. Porém, quem é considerado o popular no período da República?

3.2.1 O contexto a partir do Brasil República

O popular a partir do período republicano compreende os indivíduos e grupos que compõem as classes populares ou subalternizadas, que são os:

[...] explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente. Domínio esse que, dependente do período histórico, processa-se mais pela repressão que pela hegemonia. São os sem-terra, os sem-teto, os sem-comida, os negros sem dinheiro, as mulheres pobres, os trabalhadores da indústria da agricultura e do comércio que não

⁸⁷ Ressalta-se que, mesmo com a abolição da escravatura, os escravos libertos continuavam a ser discriminados por serem pobres e negros. Assim, não tinham condições para se integrarem e “não sabiam o que fazer com a liberdade. Constituíam um imenso contingente de população desenraizada e largada à própria sorte” (PALUDO, 2001, p. 26).

ganham o suficiente para sobreviver, os sacoleiros, as prostitutas, os velhos desamparados, as crianças e jovens de rua... (PALUDO, 2001, p. 33).

Até o final do século XIX, a tendência pedagógica dominante no país foi a pedagogia tradicional que priorizava a teoria em relação à prática, tendo como foco as teorias do ensino. Saviani (2018) destaca que há teorias que pensam a educação como um modo de equiparar as diferenças sociais, superando, assim, a marginalidade e outras que entendem exatamente o contrário, como um mecanismo para fomentar a discriminação social e marginalização. Desse modo, o referido autor (2018, p. 5) nomeia as teorias pertencentes ao primeiro grupo como sendo “teorias não críticas⁸⁸” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” e, as do segundo grupo, são críticas, visto que compreendem a educação a partir da “estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo”. Elas “entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade”, assim, são denominadas como “teorias crítico-reprodutivistas⁸⁹” (SAVIANI, 2018, p. 5).

A tendência tradicional, segundo Saviani (2018), tinha como princípio a educação enquanto direito de todos e que cabia ao Estado oferecê-la. Buscava-se tanto a construção de uma sociedade democrática quanto a consolidação da democracia burguesa. Sobre a questão da marginalidade, nessa pedagogia, ela é identificada junto à ignorância. Consequentemente, “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2018, p. 5).

No bojo da tendência tradicional de ensino, a escola é pensada “como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2005, p. 2). Essa é uma proposta de educação conservadora que coloca o professor como centro do processo educativo, na qual cabe a ele expor oralmente os conteúdos, de forma fixa e em uma sequência predeterminada, utiliza-se também da repetição

⁸⁸ Saviani (2018) considera a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista como teorias não críticas.

⁸⁹ As teorias crítico-reprodutivistas são: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron; teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), formulada por Louis Althusser e; teoria da escola dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet. Essas teorias demonstram o funcionamento da escola e, por não apresentarem uma proposta metodológica, não serão discutidas nestes textos. Em suma, “estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, [...]” (SAVIANI, 2018, p. 24).

de exercícios para garantir a memorização dos temas estudados. Tudo isso demonstra que a função da escola pensada a partir dessa pedagogia é a de transmitir conhecimento disciplinar, visando à formação do aluno que deverá, posteriormente, ser inserido na sociedade (BRASIL, 1997a).

Sobre isso, Freire (2005, p. 65) destaca que o “educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos de sua narração”, onde os conteúdos não se conectam um ao outro e nem à realidade, muito menos ao contexto dos educandos. A partir da narrativa de que o professor é o sujeito da educação, estabelece-se a memorização dos conteúdos desenvolvidos, transformando os alunos em meros recipientes que devem ser preenchidos. Dessa forma, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...]. Eis aí a concepção ‘bancária’ de educação” (FREIRE, 2005, p. 66).

Em se tratando do ensino de arte, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997b, p. 25), “na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os ‘dons artísticos’, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte”. Logo, a disciplina de desenho, por exemplo, atendia às necessidades de industrialização, ou seja, apresentava caráter utilitário e mercadológico.

Mas, e a dança? O ensino da dança não acompanhava os processos educacionais, políticos e de desenvolvimento vividos pelo país, o que talvez explique a não contemplação do mesmo nos currículos escolares do período (VIEIRA, M., 2019). Tem-se então que, historicamente, a dança esteve (e ainda hoje está) pouco presente nas escolas formais e menos ainda no ensino de arte (MORANDI, 2006). Talvez, um motivo para isso, seja o fato de a dança não apresentar nenhuma contribuição (pelo menos não aparente) para o mercado. Nesse sentido, as atividades de “dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar” (BRASIL, 1997, p. 25-26). Isto implica em uma ideia folclorizada dessa linguagem artística, em que é apresentada como um apêndice das atividades escolares e não como centro do processo educativo, além de corresponder à educação bancária denunciada por Freire (2005).

É possível realçar situações em que a dança na escola, dentro de uma pedagogia tradicional de ensino, possui aspectos bancários. Segundo Marques (1999), exemplos disso são a cópia e repetição de coreografias e os ensaios rígidos para as festividades que ocorrem durante todo o ano letivo nas escolas. Para a autora,

[...] em suma, esta ‘necessidade pedagógica’, de determinação a priori de objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação acaba por criar técnicas e procedimentos de ensino que são aplicáveis a ‘qualquer indivíduo de qualquer escola de qualquer cidade ou país. Estas técnicas aplicadas ao ensino de dança universalizam e tentam garantir a unidade de pensamento, de corpos, de ação (MARQUES, 1999, p. 54).

Para Paiva (2003), a discussão acerca da educação popular começa a ganhar maior proporção (sem constituir ainda em luta política e, sim, em ideias ligadas à democracia), conforme o país foi sendo encaminhado para a mudança de regime. Desse modo, pode-se dizer que as alterações no sistema educacional brasileiro no período republicano se deram após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), estando relacionadas aos processos que modificaram a economia como, por exemplo, a industrialização e a urbanização que estavam em andamento. A mudança econômica trouxe à tona a necessidade de se pensar a escolarização e, conseqüentemente, as reformas educacionais, uma vez que os problemas educacionais do país foram vinculados à má difusão do ensino e do acesso à educação, iniciando, assim, uma campanha contra o analfabetismo (STRECK *et al.*; 2014; PAIVA, 2003).

As primeiras décadas do século XX, de acordo com Saviani (2019, p. 177), foram marcadas pelos ideais liberais que defendia a “extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política”, assim, acreditava-se que era através da escola que se transformaria indivíduos ignorantes em pessoas esclarecidas, sendo esta a base do movimento intitulado “entusiasmo pela educação”. Em 1924, houve a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), responsável por reunir adeptos das novas ideias pedagógicas e impulsionar “a concepção humanista moderna de filosofia a educação” (SAVIANI, 2019, p. 177).

Nesse período, houve várias reformas educacionais, destacam-se duas delas por incluírem o ensino da ginástica (tendo como pano de fundo um pensamento higienista⁹⁰) como prática educativa para todos os níveis escolares e, portanto, o ensino de dança. A primeira ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, proposta por Antonio Carlos Ribeiro de Andrada e Francisco Luiz da Silva Campos, por meio do Decreto nº 7920, de 15 de outubro de 1927, e tinha como foco mudanças para o Ensino Primário, Técnico-profissional e Normal em Minas

⁹⁰ Segundo Saviani (2019, p. 136), o higienismo ganhou espaço nos ideais pedagógicos brasileiro nos períodos correspondentes ao Segundo Império e ao longo da Primeira República “a partir da constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo, o que ocorreu no século XIX”. Percebia-se a transmissão do discurso médico-higienista “para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral” que podia ser percebido através dos seguintes enunciados: “‘a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização’; ‘a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo’; ‘o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza’” (SAVIANI, 2019, p. 137).

Gerais. A segunda, realizada por Fernando de Azevedo⁹¹ através do Decreto nº 2940, de 22 de novembro de 1928 para a educação nos níveis Primário, Técnico-profissional e Normal para o antigo Distrito Federal, capital da República brasileira e que na época se situava no Rio de Janeiro.

Na reforma proposta por Azevedo, a prática de dança era reservada às mulheres, visto ser uma atividade “em que a delicadeza e a sensibilidade são imperativas” (STRAZZACAPPA, 2001a, p. 54). O direcionamento de conteúdos escolares – que abranjam conhecimentos teóricos e/ ou habilidades físicas – para o homem ou para a mulher demonstra claramente o papel que se deseja que cada um exerça na sociedade. Strazzacappa (2001a, p. 54) reforça que essa escolha “é carregada de valores que seguem certas convenções” de cunho político, social e cultural.

Andrade (2016) aponta que, nesse decreto, o ensino da dança nas escolas públicas aparecia também como linguagem artística, porém atrelada ao ensino da música brasileira, valorizando, principalmente, os aspectos culturais musicais e o preparo de corpos de baile por meio da prática de coreografia e ginástica rítmica. A autora ainda esclarece que “por trás dessa institucionalização e da valorização da cultura musical popular havia um discurso de caráter civilizador que anunciava o interesse em se construir uma nação, moralizando e disciplinando o povo, a fim de desenvolver um ‘gosto estético’ nas classes populares” (ANDRADE, 2016, p. 97). Estabelecendo, assim, por meio da integração entre dança e música no ensino escolar, à primeira vista um caráter social, porém, um olhar mais atento revela um perfil doutrinador oriundo dessa ação. Desse modo,

[...] no novo código de educação, as representações dramáticas, a música e a **dança** não entraram apenas como divertimento nos programas de festas e reuniões escolares, mas se integraram, como num corpo de doutrina, no novo sistema com que a escola, aproveitando a arte na sua função social, como um auxiliar maravilhoso na obra de educação, poderá contribuir para aprofundar e consolidar as bases espirituais de nossa formação, abrindo a sensibilidade da criança às atividades ideais, capazes de despertá-la e desenvolvê-la, sem prejuízo, antes como proveito das práticas cotidianas (AZEVEDO, 1958, p. 128-129 apud ANDRADE, 2016, p. 97).

⁹¹ A reforma proposta por Fernando Azevedo foi planejada seguindo os preceitos da Escola Nova (que será apresentada mais adiante), sendo ele seu principal divulgador no Brasil. (SAVIANI, 2019). Também foi o responsável por redigir um Plano de Reconstrução Nacional, que ficou conhecido como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* lançado em 1932 e que teve a assinatura de 26 educadores e intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles. O Manifesto, segundo Vieira, M.(2019), defendia uma educação pública, obrigatória, gratuita e laica, além de evidenciar a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE).

No entanto, a citação de Azevedo (1958) referente ao ensino da dança não foi suficiente para que esta linguagem artística se consolidasse nas escolas, ela continuou sendo desenvolvida de modo pontual, “sendo vista como sinônimo de festividade. As festividades escolares acontecem com diferentes propósitos, mas nem sempre como resultado de um trabalho pedagógico da instituição” (MORANDI, 2006, p. 89). Em síntese, ao tratar da prática de atividade física e artística escolar nesse período, Morandi (2006) tece algumas considerações relevantes:

[...] no momento de crise do sistema agrário comercial, início da expansão e do desenvolvimento industrial, em que a capacidade de trabalho técnico/rendimento individual era importante, a disciplina de ginástica, na educação física, e a de desenho, em artes, colaboravam para a então política de crescimento do Brasil (MORANDI, 2006, p. 79).

Sob esse aspecto, Barbosa (1978) e Morandi (2006) sustentam que o ensino de arte recebeu influência dos ideais positivistas e liberais da República, instaurados com o advento das reformas educacionais, e que contribuíram para o caráter propedêutico do desenho e para sua consequente valorização no campo do ensino de arte na escola. Isso porque, “para os positivistas, ele [o desenho] auxiliava na educação da mente, contribuindo para o estudo da ciência, e, na visão liberal, ele contribuía na preparação do povo para o trabalho” (MORANDI, 2006, p. 79. Grifo meu). É nítido que a dança não oferecia contribuições nem para o desenvolvimento científico e, muito menos, para a formação e o exercício do trabalho, não demonstrando funcionalidade em meio às necessidades do país (BRASIL, 1997b; MORANDI, 2006).

Os modelos educacionais adotados não são aleatórios, eles correspondem aos interesses governamentais não ao que diz respeito propriamente sobre a educação, mas sobre o que se espera da população escolarizada. Percebe-se, ao longo da história, que a educação oferecida ao povo tinha, por exemplo, o objetivo de qualificá-lo para o trabalho. Desse modo, na década de 1940, o ministro da educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, realizou um conjunto de leis que reorganizou toda a estrutura educacional, que ficaram conhecidas como Reformas Capanema que, segundo Libâneo (1985, p. 58), “apontam uma direção nitidamente fascista, visando a promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem econômica existente”.

Dentre os estabelecidos destas reformas, está a reestruturação do ensino secundário que foi dividido em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial (secundário e técnico-profissional), com a duração de três anos. O ensino técnico-profissional foi subdividido

em industrial, comercial e agrícola, visando atender a demanda criada pelo país, que corroboraram para a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social da Indústria (SESI) em parceria com o empresariado e as indústrias que queriam participar do treinamento de sua futura mão-de-obra. Essas escolas eram a forma de os brasileiros pobres terem acesso à formação profissional condizente com o desenvolvimento industrial do país e, assim, se colocarem no mercado de trabalho (SILVA, 2010).

A criação dessas escolas profissionalizantes reforçou a necessidade de aulas de desenho, mas não com o entendimento artístico e, sim, como uma técnica relevante para a aquisição de determinada profissão e exercício do ofício, reforçando o seu caráter utilitarista (PIMENTA, 2016). Nesse contexto, observa-se que:

[...] junto às classes sociais mais baixas, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados ‘linguagens’ úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 24-25).

Entre os anos de 1920 e 1970, observa-se que os princípios liberais da escola nova orientaram e inspiraram as reformas educacionais do período. Desse modo, a partir de 1922, o Partido Comunista do Brasil (PCB)⁹² direciona a concepção da educação popular em prol de uma escola unitária, promovendo um mesmo sistema de ensino para todos, indo além da luta pela escola pública, gratuita, laica e universal. Outra frente de ação deu-se em “entender e implementar a união do ‘ensino com o trabalho produtivo’, pela ‘formação politécnica’ e pela administração das escolas com a participação dos trabalhadores. Além disso, compreendendo o professor como um trabalhador, era necessário lutar por melhores salários” (PALUDO, 2001, p. 84).

No bojo da pedagogia nova, tendo como intuito contribuir para as mudanças no campo da educação, lançou-se, em 1932 o documento intitulado *Manifesto dos pioneiros da educação*, que defendia uma educação leiga, nacional e gratuita e buscava organizar a educação popular, abolindo os privilégios (STRECK *et al.*, 2014). O ensino e aprendizagem de arte também sofreu

⁹² “Em 1922 um grupo de ex-militantes anarco-sindicalistas fundou o PCB. Em 1924 o PCB foi aceito como seção autônoma da Internacional Comunista. O PCB atuou, na maior parte do tempo, na ilegalidade” (PALUDO, 2001, p. 228).

influências, voltando-se para a espontaneidade, criatividade e imaginação da criança, respeitando seu desenvolvimento natural. Ferraz e Fusari (1993, p. 32) ressaltam que, sob a ótica escolanovista, o aluno era visto “como ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao ‘aprender fazendo’, saberiam fazê-lo, também cooperativamente, na sociedade”.

Ao contrário da tendência tradicional, a pedagogia nova prioriza a prática em relação à teoria, centrando-se nas teorias da aprendizagem. O movimento escola novista tem o foco no aluno e na construção de conhecimento que se dá a partir da interação entre professor e estudante e consigo mesmo. Privilegia-se, então, a espontaneidade e a qualidade do processo de aprendizagem que deve ser mediada pelo professor, e não imposta, ressaltando que ele não é o centro do processo educativo, mas, sim, o aluno, que deve ser entendido como ser livre, ativo, social e curioso (BRASIL, 1997b; SAVIANI, 2005).

Essas teorias ou concepções pedagógicas não se substituem, elas coabitam às escolas e disputam entre si o domínio do sistema educativo. Dito de outro modo, há uma ordem cronológica para o surgimento e efetivação dessas concepções, “mas o cuidado que se impõe é não pensar que esses movimentos se substituem uns aos outros. Ou melhor: quando um entra em cena, o anterior rapidamente se retrai como coisa ultrapassada” (PEREIRA, 2008, p. 18). Nesse ínterim, a pedagogia tradicional e pedagogia nova – consideradas teorias não críticas por Saviani (2018) – coexistem no início do século XX, tendo o predomínio da segunda.

É nesse período que a *Dança Educativa Moderna* proposta por Laban (1990) ganha notoriedade, uma vez que surge em oposição à rigidez e à cópia e reprodução de movimentos presentes na dança clássica, igualmente ao modo com que a escola nova se opunha aos princípios da pedagogia tradicional. Para o autor (1990, p. 18), “nas escolas onde se fomenta a Educação Artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno”.

Fusari e Ferraz (1993, p. 27) afirmam que os educadores que adotam a concepção do escolanovismo primam por uma organização social mais democrática e acreditam que “as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social”. Para tal, focava-se nas “experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos”.

Como visto, a concepção da educação na pedagogia tradicional e na nova são muito distintas, inclusive acerca do ensino de arte, na qual, o da segunda parece ser muito mais atrativo ao considerar o contexto do aluno. Mas, então, por que será que Saviani (2018) a coloca no bojo

das teorias não críticas? Para o autor (2018, p. 8), em um primeiro momento, com os ideais da pedagogia nova, “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas [presente nas instituições tradicionais de ensino], assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido”, visto que a aprendizagem ocorreria de forma espontânea em um ambiente estimulante e por meio de relações “vivas” entre os partícipes do processo educativo.

Saviani (2018, p. 9) considera que o “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”, ocasionados por essa mudança de pensamento, fez com que muitos professores adeptos do escolanovismo rebaixassem “o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado”. Outro ponto importante é que, para colocar em prática os ideais da pedagogia nova, era necessário que o professor trabalhasse com pequenos grupos e tivesse uma infraestrutura adequada, o que elevaria muito os custos educacionais. Esses elementos fizeram com que o movimento escolanovista ficasse restrito a pequenos grupos pertencentes à elite, aprimorando a qualidade de ensino para estes no formato de escolas experimentais. As questões levantadas acima, bem como o agravamento do problema acerca da marginalidade, são os fatores que fazem com que Saviani enquadre a Pedagogia Nova no rol das teorias não críticas, pois:

[...] ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’ ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI, 2018, p. 9).

Streck e outros autores (2014) informam que, por trás disso, nos anos de 1950, o cenário que se tinha era o embate entre progressistas (considerados escolanovistas) e conservadores católicos (tradicionalistas) que objetivava o predomínio de suas ideias na educação. Um dos fatores que levou os escolanovistas a intensificarem sua oposição à educação conservadora dos católicos deu-se por estes terem como finalidade manter as escolas particulares com os recursos públicos.

É nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas

à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central (PALUDO, 2001, p. 91).

Autores como Vale (2001), Paiva (2003), Streck e outros (2014) explicam que nos anos de 1960, em meio aos embates entre a pedagogia tradicional e a escola nova, surgiram os movimentos de educação popular⁹³ que foram organizados por diferentes grupos como, por exemplo, os liberais, as esquerdas marxistas e os católicos⁹⁴ e tinham como foco a conscientização do povo acerca das condições socioeconômicas e políticas do país, bem como a difusão da cultura popular. Apesar de serem distintos e possuírem diferentes metodologias, no que tange à ação educativa, esses grupos tinham clareza sobre seus objetivos políticos, focando nas seguintes temáticas: cultura popular, arte e alfabetização. Eles “pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana” (PAIVA, 2003, p. 258).

Dentre esses movimentos, pode-se destacar os Centros Populares de Cultura (CPC) que surgiram entre os anos de 1962 e 1964 em todo o país e são ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), tendo como membros jovens intelectuais e artistas que faziam parte do Teatro de Arena⁹⁵ (PAIVA, 2003); o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pelo governo da União desde 1961⁹⁶, e os Movimentos de Cultura Popular (MCP), criado em 1961 no Recife (mas que também se espalhou pelo Brasil), tendo Freire como fundador e participante, reuniu professores e artistas.

Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só de educação. Não. Tinha teatro também, tinha cinema, tinha poesia. Pois as pessoas que faziam o MCP [...] queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também (BRANDÃO, 2014, p. 34-35).

⁹³ Dentre esses movimentos, pode-se destacar os Centros Populares de Cultura (CPC) que surgiram entre os anos de 1962 e 1964 em todo o país e são ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), criado em 1961 no Recife, mas que também se espalhou pelo Brasil, tendo Paulo Freire como um dos mais importantes protagonistas e o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pelo governo da União desde 1961 (PAIVA, 2003; STRECK *et al.*, 2014).

⁹⁴ Segundo Paiva (2003, p. 258), esses eram “católicos influenciados pelos novos rumos abertos pela reflexão de filósofos cristãos europeus e pelas transformações que se anunciavam na doutrina social da Igreja”.

⁹⁵ O Teatro de Arena foi fundado em 1950 e, nos anos de 1960, envolveu um conjunto de artistas comprometidos com o teatro político e social, sendo alguns destes, José Renato, Geraldo Mateus, Henrique Becker, Sergio Britto, Renata Blaustein e Monah Delacy (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2021).

⁹⁶ Com o golpe militar de 1964, a atuação do MEB “foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Observa-se, ainda no início da década de 1960, a promulgação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB), que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Essa LDB não refletiu as mobilizações em “defesa de uma educação democrática e sua relação com os aspectos estruturais da sociedade” que vinha acontecendo no país, pelo contrário, continha um caráter privatista e antidemocrático (VALE, 2001, p. 25).

Sobre o ensino de arte, vê-se nessa lei, por três vezes, a possibilidade de ensiná-la nas escolas formais. A primeira, no artigo 26, parágrafo único, capítulo II, ao tratar do ensino primário, garante que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”. Já a segunda, no artigo 38, que se refere ao grau médio, indica que os estabelecimentos de ensino poderão oferecer “atividades complementares de iniciação artística”. E, no artigo 50, ao tratar do ensino técnico, diz que “os estabelecimentos de ensino industrial poderão manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria”. Por fim, no artigo 66, capítulo I, ao tratar do Ensino Superior, observa-se que este “tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1961).

Percebe-se que o texto da referida LDB não é claro sobre quais as linguagens artísticas deveriam ser desenvolvidas no âmbito escolar, mas, tendo em vista as políticas educacionais vigentes e em função do processo de industrialização e dos consequentes mecanismos de profissionalização adotados nesse momento no Brasil, que o ensino artístico é trabalhado de forma utilitarista, visando atender às demandas nacionais. Outra questão que pode ser observada é que sua inserção na escola se dá por meio de atividades de cunho optativo e complementar, não sendo considerada como disciplina e nem obrigatória. Sob esse aspecto, tem-se que “o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento” (BRASIL, 1997a, p. 28). Nesse sentido, Vieira, M. (2019, p. 56) faz “a suposição de que Dança não era conteúdo, mesmo optativo nas práticas educativas”.

Destaca-se que, até o final da década de 1960, existiam pouquíssimos cursos de Licenciatura em Arte e, no caso, da dança, havia apenas os cursos de Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que foram fundados em 1956. A ausência de professores habilitados em nível superior para assumir o ensino das linguagens artísticas na escola permitiu que artistas e docentes sem formação específica ou de outros componentes curriculares assumissem as aulas de desenho, desenho geométrico, artes plásticas, música e arte

dramática que eram ofertadas em caráter optativo (BRASIL, 1997b). Observa-se, então, que a LDB nº 4.024/61 criou uma demanda relacionada ao ensino e à habilitação de profissionais, mas que não podia ser atendida naquele momento, devido aos poucos cursos de licenciatura existentes na área de arte.

Havia, na década de 1960, um crescente movimento de intervenções pedagógicas que vislumbrava tanto a concepção de EP quanto a possibilidade de traçar novos caminhos para o processo de desenvolvimento do país. Assim, veio à tona a estreita ligação entre “os intelectuais orgânicos, as estruturas de mediação e as classes subalternas” que, precisavam ser fortalecidas para que promover as reformas de base. Percebeu-se, então, que era preciso fazer com as classes subalternas e não fazer para elas, uma vez que são dotadas de cultura, saberes e conhecimento. Mas toda essa compreensão foi interrompida pelo golpe civil-militar de 1964 que, afastou “a possibilidade de uma orientação democrática e incluyente de desenvolvimento” (PALUDO, 2001, p. 96).

3.2.2 O contexto antidemocrático

Entre as décadas de 1960 e 1970, segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 37), a pedagogia tecnicista foi introduzida no Brasil “no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, para atender um mundo tecnológico em expansão”, quer dizer, ela procurava responder aos interesses da sociedade capitalista. Fundamentada em teorias behavioristas da aprendizagem, tinha como preceitos a neutralidade científica, racionalidade, produtividade e eficiência, exigiu uma reorganização do processo educativo, tornando-o mais operacional e objetivo, seguindo os moldes do trabalho fabril⁹⁷ (SAVIANI, 2019).

A tendência tecnicista tinha como intuito pensar a eficiência da escola e, por meio da transmissão objetiva e precisa de conteúdos e informações, preparar indivíduos mais produtivos e competentes para atuarem no mercado de trabalho, principalmente, o vinculado às indústrias (LIBÂNEO, 1985; FUSARI; FERRAZ, 1993). Essa era uma prática pedagógica mecânica, rígida e programada quanto aos conteúdos e que, visando uma modernização do ensino,

⁹⁷ Na produção fabril, o trabalhador deve se “adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho” (SAVIANI, 2019, p. 381-382).

privilegiava-se o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos (FUSARI; FERRAZ, 1993; FERRAZ; FUSARI, 1993; BRASIL, 1997a). A valorização exacerbada de tecnologias programadas para o ensino corroborou para que as escolas se sentissem autossuficientes, “reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas” (BRASIL, 1997a, p. 41).

Nesse contexto, as aulas de arte enfatizavam o saber construir e saber se expressar em detrimento de fundamentação teórica, essa ausência faz com que os professores valorizem e busquem auxílio para as suas aulas nos livros didáticos que, independentemente da sua qualidade, atingiam o auge mercadológico, além de trabalhar com materiais alternativos como, por exemplo, sucatas (FUSARI; FERRAZ, 1993; FERRAZ; FUSARI, 1993). Saviani (2018) também considera o tecnicismo como uma pedagogia não crítica em que a marginalidade passa a ser identificada como incompetência, ineficiência e improdutividade do indivíduo. Assim, o papel da educação é superar a marginalidade, oferecendo ao sujeito uma formação eficiente em que ele possa contribuir para o aumento da produtividade da sociedade e, desse modo, colaborar com a equidade social.

Com efeito, no bojo das teorias não críticas, tem-se que:

[...] se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se descola para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno a posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2019, p. 382).

Sobre o ponto de vista pedagógico, pode-se concluir que “para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2019, p. 383). Ao que se refere à EP nesse período, Paludo (2001) esclarece que esta era dinâmica, isso significa que existiam três orientações pedagógicas em curso (de um lado, tinha-se a pedagogia tradicional e a escola nova e, do outro, a educação popular) e outra, que estava sendo ensaiada nos bastidores (pedagogia tecnicista).

Dez anos após a promulgação da LDB nº 4.024/61, foi publicada durante o regime militar, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de

1º e 2º graus e, apresentava como objetivo geral, a perspectiva de oferecer ao aluno uma formação em que pudesse desenvolver suas potencialidades, especialmente, em relação à qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania. Essa LDB, sob influência direta da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e de um pacto oficial celebrado com o MEC, reformou a educação brasileira, incluindo, por exemplo, as disciplinas educação moral e cívica e até mesmo da educação física como uma tentativa de adequar o sistema de ensino aos ideais políticos do país.

Vale lembrar que o Estado instituiu um aparato autoritário, coercitivo e repressivo para inibir e interromper as práticas pedagógicas alternativas que vislumbrassem os anseios populares e os programas de alfabetização de educação de adultos que demonstrassem uma natureza política contrária aos seus interesses, buscando normalizar as relações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000; STRECK *et al.*, 2014). As teorias reprodutivistas – que consideram a escola como aparelho reprodutor das ideologias do Estado – se fortalecem e são usadas durante a ditadura e pelas elites no que tange à educação escolar, sob o pretexto da ideologia da segurança nacional. Esse contexto é responsável pela associação entre EP aos processos educativos que articulam ações políticas e sociais das classes subalternas, buscando a transformação social (PALUDO, 2001).

Diante da reformulação da LDB, nota-se a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, denominado educação artística, conforme determinação do capítulo I, artigo 7: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). A introdução da Educação Artística no currículo escolar parecia ser um grande avanço, “principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos” (BRASIL, 1997b, p. 28). Mas não foi isso o que aconteceu na prática.

Pimenta (2016, p. 26) explica que os componentes curriculares foram divididos “em duas modalidades: disciplinas e atividades, tornando as primeiras sob o estatuto de saberes com conteúdo e metodologia próprios e as segundas às práticas e procedimentos”, desse modo, a educação artística foi incluída no grupo das atividades. Isso fez com que, desde a sua implantação no ensino, ela fosse tratada de maneira indefinida, tendo seus saberes entendidos como simples atividades artísticas (FUSARI; FERRAZ, 1993). As referidas autoras (1993, p. 38) expressam que o Parecer nº 540/77 que buscava esclarecer acerca dessa LDB, ao abordar a educação artística diz que esta “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem

contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”, o que não auxilia em nada seu entendimento.

O texto da lei e o seu parecer explicativo demonstram desconhecimento quanto à arte e suas linguagens, bem como sobre o seu ensino na escola. Estabelecem uma obrigatoriedade, mas não a compreende como sendo uma disciplina, na verdade, não sabem como defini-la e, muito menos, como trabalhá-la, deixando a critério de cada professor desenvolvê-la como bem quiser. Contudo, isso aponta um outro problema, visto que muitos professores além de não terem habilitação, não tinham domínio das linguagens artísticas que deveriam ser trabalhadas na escola. Se a lei e o parecer não são explicativos e não há professores habilitados em quantidade suficiente para assumir seu exercício, como inserir um ensino de arte crítico e significativo nas instituições educacionais?

Visando atender a demanda criada pela Lei nº 5.692/71, em 1973, o governo federal propõe uma medida paliativa ao criar os cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de apenas dois anos, que compreendiam um currículo básico comum a todo o país e permitiam aos licenciados lecionarem no 1º grau. Mas, o que parecia ser uma solução, na verdade, trouxe alguns problemas como, por exemplo, o fato das “faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais” (BRASIL, 1997, p. 29).

Assim, a LDB nº 5.692/71 corroborou para a legitimação de professores polivalentes que precisaram se adaptar e assimilar em seu trabalho as artes plásticas, as artes cênicas (dança e teatro) e a música para atender a um mercado em expansão. Reitera-se que:

[...] esta lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964 a 1983) (BARBOSA, 2005, p. 9).

Observa-se, conforme Barbosa (2005, p. 10), que o currículo dos cursos de licenciatura curta tinham a intenção de “preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau”. Isso fomentou para que muitos professores formados em educação artística através de cursos de curta duração se sentissem “desprestigiados, isolados e inseguros, [...] tentavam equacionar um elenco de

objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos pela faixa etária”, consequentemente, “tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas” (BRASIL, 1997b, p. 29).

Percebe-se com a polivalência a ausência de aprofundamento e de qualificação, bem como a fragmentação e superficialização tanto do professor quanto do ensino de arte (MARQUES, 1999; BARRETO, 2004; MORANDI, 2006). Consequentemente, os PCN (BRASIL, 1997b, p. 29) reforçam que “conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte das decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época”, uma vez que os professores deveriam seguir os documentos oficiais e os livros didáticos que não forneciam orientações teórico-metodológicas.

A tendência educacional que mais influenciava o Brasil nesse momento (mas que vigorava desde o final da década de 1960) era a produtivista de educação. Nos anos 1970, sob a influência da concepção crítico-reprodutivista, vê-se a expansão da Teoria do Capital Humano⁹⁸, que buscava subordinar a educação – entendida como bem de produção – ao desenvolvimento econômico, adequando-a ao desejos do mercado de trabalho e, para colocá-la a serviço do capital, difunde-se ideias de mercantilização, utilitarismo e pragmatismo (PALUDO, 2001).

Segundo Saviani (2005, p. 19), para atender seus interesses, a classe dominante buscava a qualificação da força de trabalho, assim, “o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração” e tudo isso desembocava, obviamente, nos processos educacionais. Nesse sentido, a LDB de 1971 corroborou para que a concepção produtivista moldasse o sistema educacional brasileiro por meio da pedagogia tecnicista que, fundamentada da Teoria do Capital Humano, foi oficializada.

As ideias pedagógicas descritas até aqui (tradicional, novista e tecnicista) são amparadas pela tendência idealista liberal que, para Libâneo (1985, p. 21), “sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais”. Assim, segundo o autor citado (1985, p. 21-22), “os indivíduos precisam

⁹⁸ A Teoria do Capital Humano foi sistematizada por Theodore W. Shultz nos anos de 1950 e tem como base as ideias de Adam Smith e Stuart Mill, liberais da economia clássica. No final do século XX, esta Teoria foi reeditada e passou a ser denominada de Pedagogia da Qualidade Total que representa a transposição do conceito de qualidade do campo empresarial para a educação (PALUDO, 2001).

aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual” e, reforçando a afirmação de Saviani (2019), são consideradas teorias não críticas.

Fusari e Ferraz (1993) citam que os professores ligados a qualquer uma dessas pedagogias creem que a educação escolar é capaz de solucionar, sozinha, a desigualdade social e garantir uma sociedade mais democrática. Referente ao ensino de arte e, mais especificamente, sobre o de dança, essas tendências – ainda hoje – são encontradas em escolas de educação básica brasileiras. Como já foi dito, essas pedagogias se imbricam ao longo da história, coexistindo e coabitando o espaço educacional, mesmo que aqui, por opção didática, elas tenham sido descritas em separado.

Na contramão desse processo, entre o final de 1970 e o começo de 1980, muitos professores passam a discutir sobre os rumos da educação e sobre as contribuições reais das escolas para a formação humana e para as práticas sociais, demonstrando verdadeira preocupação com essas questões. Observa-se, assim, o surgimento de ideias pedagógicas contra-hegemônicas que “apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 40). Logo, a:

[...] abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias críticos reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da ‘pedagogia libertadora’ e da ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ assumida por educadores de orientação marxista (BRASIL, 1997a, p. 41).

Nota-se, então, um cenário propício para o surgimento de teorias pedagógicas com foco progressista e que buscam explicar a superação do pensamento liberal na e para a educação. A EP, nesse período, constitui-se de um processo educativo, sistemático, criativo e intencional que, junto à organização das classes subalternas, busca colaborar para construção de uma sociedade que gire entorno dos seus interesses. Portanto, de acordo com Saviani (2019), foram nessas circunstâncias que as pedagogias ditas “de esquerda” emergiram, sendo elas: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica.

A pedagogia libertadora foi idealizada por Paulo Freire no início da década de 1960 e nutriu-se da ideologia nacional-desenvolvimentista do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), “do pensamento progressista da Igreja Católica, dos princípios da Pedagogia Nova e

das práticas vividas no interior dos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos”, todavia, aos poucos, ela foi abandonando os ideais liberais e foi se assumindo como uma pedagogia alternativa (PALUDO, 2001, p. 91).

Saviani (2019, p. 415-416) reforça a inserção dessa pedagogia no bojo da EP e que, sendo assim, defende “a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. Para Fusari e Ferraz (1993, p. 40), essa tendência era voltada para o diálogo em condições de igualdade entre educador-educando, onde se buscava alcançar uma consciência crítica e, assim, atingir a transformação social, “conduzindo o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos”. Assim, segundo Streck *et al.* (2014, p. 66. Grifo meu), “ele [Paulo Freire] busca apontar corajosamente caminhos de libertação, de forma explícita e com direção política”.

Ferraz e Fusari (1993) apontam que a pedagogia libertadora influenciou, principalmente, a educação de jovens e adultos, a educação não formal e os movimentos populares. Saviani (2019, p. 416) explica que, inicialmente, esta pedagogia acentuava “a autonomia pedagógica dos movimentos populares e diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições”, contudo, houve certa inversão quando o Partido dos Trabalhadores (PT) “assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção transladou-se para a esfera estatal e escolar”. Sob essa concepção, as atividades escolares eram pautadas em discussões, análise e resolução de situações problemas que tinham como tema o social e o político, bem como o contexto vivido, tendo como objetivo transformá-lo (BRASIL, 1997a).

Outra tendência que surge nesse período é a pedagogia libertária, entendida como uma pedagogia da prática e que adotava o conceito de “classe” (SAVIANI, 2019). Tendo inspiração anarquista, buscava por uma educação que primasse pela independência tanto teórica quando metodológica e que fosse livre de amarras sociais. Libâneo (1985) esclarece que essa tendência espera que a escola exerça transformações em um sentido libertário e de autogestão nos alunos. Segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 41), essa pedagogia pode se resumir pela “importância dada a experiências de autogestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores”.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos foi formulada pelo educador José Carlos Libâneo, sendo divulgada com a publicação do seu livro *Democratização da escola pública* (1985) e teve como inspiração as ideias do autor marxista, Georges Snyders, sobre a

importância dos conteúdos para diferenciar “uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista” (SAVIANI, 2019, p. 418).

Para Libâneo (1985), o principal papel da escola é a de difundir conteúdo, ou seja, é garantir que o estudante tenha acesso ao conhecimento sistematizado, porém é importante que esse seja compreendido como vivo, concreto e indissociável do contexto social vivido. Mas quais conteúdos devem ser ensinados pela e na escola? Os conteúdos referem-se aos saberes acumulados pela humanidade ao longo da sua história e que constituem seu acervo cultural, mas, obviamente, não devem ser trabalhados do mesmo modo que é feito pelas pedagogias não-críticas de tendência liberal, e, sim, sob a ótica da realidade vivida pelo aluno, na qual são constantemente reavaliados (LIBÂNEO, 1985; BRASIL, 1997a; SAVIANI, 2019). Em síntese,

[...] a ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe (BRASIL, 1997a, p. 42).

Dermeval Saviani (2019) conta que as ideias que contribuíram para a elaboração e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica – uma teoria crítica não reprodutivista – surgiram em 1979 a partir das discussões travadas nas aulas da primeira turma de doutorado em Educação da PUC-SP. Essa pedagogia “é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico” (SAVIANI, 2019, p. 421), “ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2013, p. 76). Assim, para o referido autor (2013, p. 6), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Essa tendência pedagógica reconhece a especificidade da escola e entende a relevância do seu trabalho para o desenvolvimento cultural e humano como um todo. A compreensão da instituição escolar a partir do desenvolvimento histórico da sociedade propicia o seu envolvimento para a superação da sociedade capitalista vigente e busca uma sociedade socialista, onde não há classes. Tanto a concepção política socialista quanto a concepção histórico-crítica – fundamentadas sob o mesmo conceito de realidade – entendem que são os homens e as mulheres os responsáveis pela construção da sua própria realidade, “a partir do

processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 2013, p. 88).

No que tange às pedagogias ditas de esquerda, percebe-se a relevância em se estabelecer uma prática educativa que seja significativa para todos os envolvidos no processo e que se pretende transformadora da realidade circundante. O processo educativo pensado sob à luz dessas correntes pedagógicas conectava-se aos interesses e necessidades das classes populares, assumindo o papel de contribuir para a organização e a formação da consciência dos oprimidos e marginalizados (PALUDO, 2001). Desse modo, tem-se que:

[...] a consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias e as ações educativas de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, proporcionem o domínio de conhecimentos básicos da arte (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 36).

Os anos 1980 marcam a redemocratização do país e a elaboração de um novo projeto de sociedade, demonstrando a necessidade de se conscientizar acerca dos direitos e de integrar socialmente as classes subalternas, visando seu protagonismo político e participação nas tomadas de decisões (PALUDO, 2001). Nesse ínterim, a autora citada (2001) informa que a teoria libertadora freiriana ganha espaço nas discussões dos professores e reforça o compromisso com a democratização da escola pública, igualmente, começa-se a vislumbrar de políticas educacionais alternativas e de práticas pedagógicas amparadas na concepção de EP.

Ao mesmo tempo, foi um período relevante para os desdobramentos do ensino da arte no Brasil tanto pelas circunstâncias que exigiram organização, luta e resistência de professores, artistas e arte-educadores quanto pelas conquistas da área. Tem-se, ainda, no final da década de 1970, a fundação do movimento Arte-Educação, que se consolidou como espaço importante para a conscientização referente ao professor de arte e seu ensino, contribuindo para que fossem ampliadas “as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área” (BRASIL, 1997b, p. 30).

Barbosa (2005, p. 1) destaca que, a partir de 1986, o Conselho Federal de Educação (CFE) “condenou a arte ao ostracismo nas escolas”, que podia ser visto na reformulação do currículo das instituições onde as disciplinas como língua portuguesa, estudos sociais, ciências e matemática foram elencadas como básicas. A educação artística não era considerada uma disciplina básica na educação, mas era exigida. Por não ser considerada uma disciplina básica,

vários colégios privados a eliminaram de sua matriz curricular. Outro fator negativo ocorreu durante a realização do *Encontro de Secretários de Educação no Rio Grande do Sul*, em que o secretário de educação de Rondônia propôs a extinção da educação artística do currículo escolar, sendo apoiado pela maioria das autoridades presentes no evento.

Ponto de destaque, nesse período, foi a criação da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, que se coloca como importante aglutinadora de professores e artistas em luta pela manutenção do ensino de arte e da necessidade da inserção das linguagens artísticas específicas no ensino escolar, da denúncia da polivalência e dos cursos de licenciatura curta, entre outros (FRANGE, 2007). Outro ponto significativo para o ensino de arte, especialmente para as artes visuais, deve-se à Abordagem Triangular⁹⁹ que foi sistematizada por Ana Mae Barbosa entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP). Barbosa (1998) diz que a educação que se busca com a Abordagem Triangular “é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’”. Percebe-se, então, grande influência de Paulo Freire para a elaboração da proposta, especialmente, sobre a leitura como interpretação cultural (BARBOSA, 1998).

A Abordagem Triangular constitui-se a partir de três eixos: fazer, ler e contextualizar que, de acordo com Pimentel (2010), por não serem lineares e nem hierárquicos, propiciam um pensamento e uma atuação significativos no ensino de arte na escola. Barbosa (1998) explica que a Abordagem Triangular deriva de dupla triangulação, sendo uma de natureza epistemológica e na origem da própria elaboração. Dito de outro modo, na primeira triangulação observa-se os componentes referentes aos processos de ensino e aprendizagem a partir de três ações sensoriais e mentais consideradas básicas: criação ou fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização. Já a segunda triangulação tem origem “em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano” (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Para a autora (1998), a ênfase nos diferentes tipos de leitura (palavras, gestos, imagens, movimento, desejos, de nós mesmos, do mundo, entre outros) é importante ao considerar a

⁹⁹ Inicialmente, a Abordagem Triangular foi divulgada por Barbosa como Metodologia Triangular, no entanto, com o passar dos anos, para diluir os equívocos causados pela nomenclatura revisou-a. Para Barbosa (2010, p. 11), “a Abordagem Triangular é tão flexível que eu própria a modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do museu (MAC-USP) para o contexto da sala de aula. A Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram [...]”.

necessidade de alfabetização para a leitura em um país onde os políticos, por exemplo, ganham eleição através da imagem quer esteja na televisão ou, atualmente, nas redes sociais via internet. Barbosa (1998) ainda diz que, apesar da Abordagem Triangular parecer elementar em relação aos aspectos artísticos, estéticos e educacionais de países centrais, ela atende à realidade dos professores e instrumentaliza os alunos em relação à leitura enquanto interpretação cultural do mundo que o circunda.

Isabel Marques (2010c, p. 53) conta que, no final da década de 1980, se sentiu desafiada e, ao mesmo tempo, motivada a buscar os caminhos que viabilizassem a inserção da dança nas escolas, além de “entender e pensar a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para a dança nesse processo de inclusão. Vale lembrar que àquela época a dança ainda era incipiente, pontual e com fronteiras esfumadas e escorregadias no ensino público brasileiro”. Marques (2010c) afirma que o desafio foi duplicado ao ser convidada, em 1991, a integrar a equipe de assessores da gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), na tentativa de integrar a Abordagem Triangular aos temas geradores¹⁰⁰ freirianos encarando a dança como forma de conhecimento. Destaca-se que, em 1992, a dança foi incluída como linguagem artística obrigatória nas escolas públicas municipais de São Paulo.

Desse modo, tendo o ensino da dança, a abordagem triangular e os temas geradores, Marques (2003; 2010c) constituiu o tripé “arte-ensino-sociedade” que derivam em outros três triângulos. O vértice relacionado à arte é constituído do “fazer, ler criticamente e contextualizar”; o do ensino relaciona-se a “conhecer-se, conhecer os outros e conhecer o meio” e, o último, da sociedade refere-se ao mundo “vivido, percebido e imaginado”. As relações que se estabelecessem entre os elementos que compõem os tripés são mais importantes do que os conceitos em si, visto que é por meio delas que sentidos e significados são construídos nos processos de aprender e ensinar dança. Nesse ínterim, “transformar as *relações* no tempo e no espaço *entre* a arte, o ensino e a sociedade implica também em transformar as imagens resultantes dessas relações e, portanto, as concretudes dos mundos vividos, percebidos e imaginados” (MARQUES, 2010c, p. 62).

A promulgação da Constituição Brasileira em 1988 trouxe desdobramentos tanto para a EP quanto para a área da arte, uma vez que a carta magna foi composta por organizações populares diversas, pela sociedade civil e por educadores compromissados com a perspectiva de uma escola que fosse inclusiva, pública e de qualidade para o povo.

¹⁰⁰ São chamados temas “geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2005, p. 108).

3.2.3 O contexto democrático

Sobre o ensino de arte, a Constituição o menciona por cinco vezes, estando o mesmo ligado:

[...] com proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: ‘O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios... II - liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento’. Esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição. Os arte-educadores do Brasil são politicamente bastante ativos (BARBOSA, 2005, p. 13).

O advento dessa Constituição marcou o início das discussões referentes à nova LDB e, enquanto estas aconteciam na Câmara e no Senado, havia três projetos que tinham como proposta a eliminação da arte no currículo da educação básica e apenas um projeto, com autoria do Conselho dos Secretários de Educação, que propunha a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas (BARBOSA, 2005). A autora (2005) considerava esperançoso que a abertura democrática propiciasse que os secretários de educação valorizassem a arte e seu ensino, ao contrário dos secretários que participaram do encontro de 1986. Mas reforça a importância de manter-se a luta política e conceitual para exigir que a arte seja entendida como uma disciplina assim como as outras e não como uma matéria, demonstrando que ela se constitui como um campo com saberes autônomos e específicos e não como mera atividade.

Nas palavras de Brandão (2020), após muita “luta de resistência”, “luta de persistência” e “confrontações de re-existência”, a nova LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi aprovada e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte em toda a educação básica. Mas, dessa vez, com um diferencial: é denominada arte e é considerada um componente curricular autônomo com especificidades e conteúdos próprios. As instituições de ensino tinham o prazo de dez anos para se adequarem à nova realidade proposta pela LDB. Frange (2007, p. 41-42) relembra que “o ensino de arte na escola sempre esteve ameaçado de ser cortado nas propostas anteriores a atual LDB e, volta e meia, nas legislações estaduais”, portanto, a arte só se manteve como disciplina obrigatória na nova LDB devido às mobilizações, ações e articulações de arte-educadores junto aos parlamentares da câmara dos deputados e do senado.

Contudo, os problemas do ensino da arte na escola não estavam resolvidos. Essa LDB, em sua redação original, era categórica ao afirmar que “o ensino de arte constituirá componente

curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, mas não explicitava acerca das linguagens artísticas que faziam parte deste componente curricular.

A falta de esclarecimento a esse respeito trouxe muitas dificuldades para a inserção dos professores de música, teatro e dança e para a inclusão dessas linguagens artísticas na escola, pois, historicamente, viu-se que foram as artes visuais que predominaram no ensino de arte. Isso acontecia, segundo Palma Filho (2013), porque, até então, a formação da maioria dos professores era em educação artística com habilitação em artes plásticas ou artes visuais, assim, priorizava-se o ensino das linguagens citadas e, mesmo sem intenção, dificultava o acesso às demais. Essa noção histórica não favorecia o reconhecimento dos professores e nem das linguagens artísticas com que atuavam, sendo mais um empecilho para a contratação de profissionais habilitados. Assim,

[...] esta mesma legislação especificava que todo(a) professor(a) de escola deveria ter diploma de licenciatura, o que poderia nos conduzir à crença de que apenas o licenciado em Dança estaria habilitado para ensinar dança nas escolas da educação formal, seja como conteúdo das aulas de Arte, seja como disciplina específica extracurricular, como encontrado em escolas particulares (STRAZZACAPPA, 2014, p. 56-57).

Na tentativa de sanar a problemática acerca do desconhecimento sobre a área de arte acarretada por essa LDB, o MEC – com a colaboração de profissionais reconhecidos e especializados em diversas áreas do conhecimento – elaborou os PCN. A função dos PCN era apoiar e orientar diretores, pedagogos e professores das escolas, além de garantir coerência do ensino às políticas públicas educacionais. Há um PCN para cada componente curricular como, matemática, educação física, português, arte, entre outros. Segundo os PCN (1997b), as linguagens artísticas que devem fazer parte da matriz curricular escolar são a dança, música, teatro e as artes visuais. Nesse ínterim,

[...] como parte das tendências curriculares e das novas propostas pedagógicas, o documento de arte dos PCN's vem abrir novas perspectivas para a dança quando especifica conteúdos próprios para essa linguagem e ressalta a importância de o aluno vivenciar e aprofundar seu conhecimento em diferentes formas artísticas (MORANDI, 2006, p. 84).

Pode-se pensar que, dessa forma, houve a efetivação da dança na escola, uma vez que os PCN preenchem a lacuna deixada pela LDB nº 9.394/96, abrindo as portas para o ensino de dança na educação básica. Mas, infelizmente, não foi bem assim. É preciso considerar que, ao

longo do século XX, a dança, em alguns momentos, esteve presente nas escolas, contudo, conforme aponta Figueiredo (2014, p. 85), “velhos problemas permanecem”. Estes, de acordo com a autora (2014, p. 85), correspondem ao lugar ocupado pela dança nos ambientes formais de ensino, ou seja, o de uma atividade recreativa, de diversão e de festividade. Assim, ao não ser desenvolvida enquanto “uma ação educativa, a disciplina de arte, em sua maioria, não contempla dança e a falta de professores formados aumentam estas distâncias e conflitos com as escolas” (FIGUEIREDO, 2014, p. 85). Assim sendo,

[...] a dança do Brasil até o presente momento não tem, por força de lei, um espaço específico e um projeto claro dentro do currículo das escolas brasileiras. A própria dança ainda busca um espaço autêntico, delineando-se como manifestação artística e um campo de construção de conhecimento independente (TEIXEIRA; PREDROSO, 2018, p. 72).

Em relação à educação na década de 1990, observa-se um movimento dúbio, uma vez que se verifica “um aprofundamento da descentralização interna dos sistemas educativos, também, se assiste a uma centralização da política educativa em nível global com papel central dos bancos na sua definição” (PALUDO, 2001, p. 155). Assim, amparada no paradigma do desenvolvimento humano, a primeira visão defende a ideia de que o desenvolvimento deve ser pautado na qualidade de vida e no bem-estar das pessoas. Nesse sentido, tendo como foco o povo pobre, a educação escolar é entendida como um direito que deve ser garantido a todos, contudo, valoriza-se outras possibilidades de educação como a não formal, a profissional, a infantil, a de jovens e adultos, estendendo a concepção de educação escolar à educação ao longo da vida. Já a segunda perspectiva relaciona-se ao modelo neoclássico de educação, entendida como capital humano, é orientada a partir de instituições como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que possuem relações estreitas com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Para estes organismos, os gastos em educação compreendem o investimento em capital humano, ou seja, significa promover a entrada do indivíduo ao mundo do trabalho, buscando elementos como qualidade de vida e rendimento (PALUDO, 2001).

Nos anos 2000, as relações entre classes populares mostram-se renovadas e tem-se um processo de ressignificação político e pedagógico da concepção de EP. Sob esse prisma, percebe-se que é por meio da educação que se pode fomentar práticas que se constituam em processos de transformação. Divulga-se também a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e que, segundo Vieira, M. (2019, p. 129), têm como objetivo a integração da educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio “em um único todo dentro dos sistemas federal, estadual, distrital

e municipal, propondo princípios de organicidade, sequencialidade e articulação para a formação dos alunos”. A visão sobre os estudantes nessa resolução dá-se “a partir de sua dimensão humana de sujeitos concretos, integrados ao meio ambiente e ao contexto físico e ao contexto histórico e cultural da sociedade, com suas condições corporais, emocionais e intelectuais” (VIEIRA, M., 2019, p. 129).

Em 2016, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, começou-se a vislumbrar uma nova perspectiva para a arte na escola, especialmente, para o ensino da dança. Isto porque o Projeto de Lei (PLS 337) que transcorria no Senado desde 2006, fruto da luta e mobilização dos profissionais da dança, foi aprovado, configurando-se na Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 e alterando a LDB nº 9.394/96. Desse modo, tem-se que: “Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”¹⁰¹, tendo os estabelecimentos de ensino o prazo de cinco anos para se adaptarem (BRASIL, 2016).

A alteração do parágrafo supracitado desemboca nas discussões referentes ao lugar da dança na escola, tendo em vista a perspectiva de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda a educação básica brasileira. Branco *et al.* (2018, p. 56) afirmam que, apesar do discurso do governo federal em defesa da BNCC, especialistas e instituições educacionais apontam que o que está por trás desta iniciativa são os “interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas” ao invés do compromisso com a educação, que deveria ser priorizado.

A partir desse panorama, torna-se relevante esclarecer que a BNCC é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2018, p. 7).

¹⁰¹ A saber, o parágrafo 2º diz que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”, sendo esta redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

Ao longo dos anos, várias foram as ações que levaram à elaboração e implementação da BNCC. Assim, observa-se que o primeiro marco legal se deu em 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu artigo 210, a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular; em seguida, a aprovação da LDB nº 9.394/96 que, em seu artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a educação básica. Em 1997, lança-se os PCN para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), em 1998, o PCN para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e, em 2000, os PCN para o Ensino Médio.

Entre os anos de 2008 a 2010, tem-se em atividade o *Programa Currículo em Movimento* cuja finalidade era a melhoria da qualidade da educação básica através do desenvolvimento curricular, uma de suas contribuições foi a instituição da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil. Posteriormente, observa-se a definição de uma série de resoluções que buscam fixar as DCN para os demais segmentos de ensino, assim, tem-se a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN); a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que define as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que fixa as DCN para o Ensino Médio.

Outros marcos instituídos relacionam-se aos resultados das discussões oriundas dos Congresso Nacional de Educação (CONAE), realizados em 2010 e 2014; da instituição do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012; do estabelecimento do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) em 2013; da regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014; e dos próprios debates e mobilizações específicos acerca da BNCC até a sua versão final e, consequente, oficialização.

Até chegar à sua versão final, a BNCC passou por diversos processos. A primeira versão foi elaborada por um conjunto de especialistas em educação e, em 16 de setembro de 2015, foi disponibilizada nacionalmente para o processo de consulta popular. Este processo contou com o envolvimento de profissionais de diferentes áreas da educação e de segmentos da sociedade civil, fomentando muitos debates, discussões, reflexões e questionamentos referentes aos conteúdos e ao que se espera de uma BNCC. As contribuições feitas a partir da primeira versão apresentada geraram a segunda versão do documento que foi divulgada para análise em maio de 2016, promovendo mais participação e debates para a sua construção.

Destaca-se que, “no mesmo período em que o grupo encarregado da última versão iniciou os trabalhos, ocorreu a mudança de governo no país por via de um golpe político e jurídico” (FALKEMBACH, 2017, p. 34). Assim, consolidado o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), o vice-presidente, Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumiu a presidência e deu início a uma série de desmontes do Brasil e dos serviços públicos. O golpe sofrido se configurou em um ataque para a educação e, como parte deste, “o Comitê Gestor da BNCC reformulou a equipe de especialistas e assessores que elaborou a versão final considerando interesses de grupos aliados ao golpe, encerrando o diálogo com os profissionais da educação e entidades que vinham construindo a proposta” (FALKEMBACH, 2017, p. 34).

Notadamente, o golpe interferiu no processo democrático que a BNCC vinha estabelecendo, mas há de se ressaltar que também afetou drasticamente as demais esferas da educação brasileira, inclusive as voltadas para as políticas públicas que sofreram duras influências da lógica neoliberal e do dismantelo criado pelo governo que assumia o país. Assim, observa-se a implementação de uma série de reformas neoliberais que buscam transferir a “educação da esfera dos direitos para a esfera privilegiada do mercado, transformando-a de um direito social que o Estado-Nação deve garantir aos cidadãos, como consta na Constituição Federal, para um serviço, uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado” (CORRÊA, 2003, p. 46).

Corrêa e Santos (2019, p. 7-8) afirmam que, tendo como base o utilitarismo, a meritocracia e os modelos de produção flexível¹⁰², a proposta do governo federal é a de servir ao capital, demonstrando pouco ou nenhum interesse com as classes subalternas e, menos ainda, com a qualidade da educação oferecida a esta população, transformando-a em mercadoria. É importante destacar que não há nenhuma menção à EP em toda a BNCC, evidenciando que não é de interesse do governo e nem dos empresários que ditaram as regras desta Base uma educação que se pretende crítica, emancipadora e transformadora.

Algo que não pode ser ignorado e que diz muito sobre o processo de elaboração da BNCC refere-se ao fato dos principais agentes públicos ligados a ela – conforme informações encontradas em seus sítios eletrônicos – constituírem parceria com “instituições financeiras e empresas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola” (MACEDO, 2014 apud BRANCO *et al.*, 2018, p. 57).

¹⁰² Esses modelos serão apresentados no quinto capítulo.

O processo de construção da BNCC foi incorporando bandeiras do movimento empresarial e por outro, o financiamento do grande capital alinhados à OCDE. Portanto, temos instituições empresariais que atuam através de programas na Educação Básica, prestadores de todo tipo de serviço para a educação e gerentes dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando a educação (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 46).

A partir dessas informações e do contexto político-social vivido pelo país, a versão final da BNCC¹⁰³ foi aprovada de cima para baixo, com caráter centralizado e antidemocrático, sem que fossem promovidos novos debates com as instituições de ensino, entidades de educação e a sociedade civil. Os autores Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 46) observam que pela primeira vez o MEC apresentou uma proposta em que foi instituída a sua obrigatoriedade, desconsiderando o “dispositivo constitucional que garante o ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’, como direito do ensino brasileiro (art. 206, III, Constituição Federal, BRASIL, 1988)”.

Sobre o ensino da dança, ele esteve presente nas três versões da BNCC, que enfatizou a sua obrigatoriedade como parte da área de arte¹⁰⁴. No entanto, na primeira e na terceira versão do documento, houve um mal-estar referente ao modo com que as quatro linguagens artísticas (dança, teatro, artes visuais e música) apareciam nele, elas eram entendidas como sendo “subcomponentes” e “unidade temática”, respectivamente, “favorecendo uma aprendizagem polivalente da área e negando a produção de conhecimento de cada uma das linguagens que o aluno da educação básica tem direito, e, ainda, contrariando o que preconiza a LDB de 1996” (VIEIRA, M., 2019, p. 135). Nota-se que foi retirado da sua versão final a palavra subcomponente, porém, manteve-se a estrutura ligada à unidade temática, assim, a arte e suas linguagens – que possuem especificidades, autonomia e conteúdos próprios – são apresentadas em separado, mas há a indicação para que também sejam pensadas conjuntamente. A seguir, vê-se o modo com que a arte e, mais especificamente, a dança, são expostas no segmento da EI, EF e no Ensino Médio (EM) na BNCC.

A aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento de crianças inseridas na Educação Infantil são pensados na BNCC a partir de interações e brincadeiras que assegurem o seu direito de se expressar, se conhecer, conviver, participar, explorar, brincar. Para isso, a BNCC foi

¹⁰³ Em 2017, foi aprovada a BNCC para os segmentos da EI e do EF e, em 2018, para o Ensino Médio.

¹⁰⁴ O ensino de dança na BNCC aparece tanto na área de arte como na de educação física igualmente ao que já acontecia com os PCN.

estruturada em cinco campos de experiências¹⁰⁵ que definem os objetivos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento e “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). De acordo com a descrição de cada campo de experiência, percebe-se a oportunidade de se desenvolver um trabalho pautado na dança em todos eles, no entanto, a palavra “dança” aparecem em apenas dois dos cinco campos, a saber: “corpos, gestos e movimentos” e “traços, sons, cores e formas”.

Sobre o primeiro campo de experiência em que a dança aparece, “corpo, gestos e movimentos”, tem-se que é por meio do corpo – que é central e privilegiado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil – que as crianças exploram, apreendem e estabelecem relações com o mundo ao seu redor, aprendendo sobre si e sobre o outro, bem como brincam e se expressam, dentre outras possibilidades e descobertas. Assim, “por meio das diferentes linguagens, como a música, a **dança**, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 41. Grifo meu).

O próximo campo em que a dança aparece é o “traços, sons, cores e formas”, que indica a importância em se conviver no cotidiano escolar com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas e “possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a **dança** e o audiovisual, entre outras’. Espera-se que, dessa forma, as crianças aprendam a se expressar por meio das diversas linguagens, adquiram conhecimento de si mesmas, do outro e do mundo ao seu entorno, além de desenvolverem senso crítico e estético a partir a criação de “suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, **danças**, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2018, p. 41. Grifo meu).

O componente curricular arte, no Ensino Fundamental, é desenvolvido por meio das quatro linguagens artísticas: “as Artes Visuais, a **Dança**, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018, p. 193. Grifo meu). Essas linguagens são articuladas a partir de seis dimensões do conhecimento

¹⁰⁵ Os campos de experiência a que a BNCC se refere são: “o eu, o outro e o nós”; “corpos, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018).

(criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão)¹⁰⁶ que devem ser trabalhadas de modo simultâneo e indissociável. Essas dimensões “perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da **Dança**, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural”, entretanto, elas não devem ser entendidas como eixos temáticos e nem hierarquizadas, mas como “linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola”. (BRASIL, 2018, p. 194. Grifo meu). De acordo com a BNCC,

[...] a **Dança** se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p. 195. Grifo meu).

Na BNCC, há o alerta de que embora em seu texto as “linguagens artísticas das Artes Visuais, da **Dança**, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque”. Desse modo, “na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular - Artes Visuais, **Dança**, Música e Teatro” é compreendida como unidade temática, contudo, é apresentada uma última unidade correspondente às artes integradas, em que devem ser estabelecidos diálogos e as relações entre cada uma dessas linguagens e suas práticas devem ser exploradas (BRASIL, 2018, p. 196-197) (Grifo meu).

106 Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2018, p. 194-195).

Dentre os feitos do ministro da educação, Mendonça Filho, está a reforma do Ensino Médio que tem suas bases na Lei nº 13.415/2017 (que alterou a LDB nº 9.394/96) e “na participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 48). Essa reforma, que influencia diretamente a BNCC, foi alvo de duras críticas, pois, embora tenha como objetivo a melhoria da qualidade da educação, o que se observa é a continuidade de uma política de descaso e exclusão promovidas pelo governo federal.

Assim, o currículo do EM é composto tanto por uma base comum como por itinerários formativos, favorecendo a sua diversificação e flexibilidade relativas às escolhas dos estudantes, tendo como foco as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional, sendo estes: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Conforme análise de Branco *et al.* (2018, p. 56), os novos arranjos curriculares propostos para o EM, possivelmente, acarretarão em uma “formação precarizada, primeiro, por ser “aligeirada”, segundo, porque grande parte das escolas não apresenta infraestrutura mínima adequada, e terceiro porque a Emenda Constitucional nº 95/2016 limita os gastos públicos por vinte anos”, fato que impede qualquer investimento de ordem pública, em compensação, abre as portas para iniciativas público-privadas com finalidade de garantir o novo EM.

Voltando o olhar para o ensino de arte, ele está incluso no campo I - linguagens e suas tecnologias. Importante ressaltar que a arte mantém-se como obrigatória no EM mais uma vez devido às manifestações, lutas e resistências de professores, pois, como visto anteriormente, o ensino de arte sempre sofreu ameaça de ser excluído da educação básica (FRANGE, 2007). Todavia, no que tange à BNCC, a arte é componente curricular comum a todos os estudantes apenas no primeiro ano do EM, no segundo e terceiro ano, o aluno somente terá aulas de arte se esta fizer parte do itinerário formativo escolhido por ele, ganhando caráter optativo.

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

[...]

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da **dança**, da música e do teatro;

[...]

(BRASIL, 2018, p. 476. Grifo meu).

A BNCC orienta que as escolas ofereçam diferentes itinerários formativos, considerando o contexto local, além dos desejos da comunidade escolar “e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 478). Contudo, sabe-se que nem todas as escolas brasileiras – especialmente as públicas – possuem infraestrutura física e de corpo docente especializado para ofertar os “itinerários formativos” que correspondam aos anseios dos alunos referentes à formação pessoal e profissional. Isso significa que as proposituras reais acerca dos itinerários de formação ficarão a cargo das instituições privadas, sobre as escolas públicas, provavelmente, “por não possuírem infraestrutura e recursos humanos para oferecer todos os itinerários, oferecerão apenas um e, se isso ocorrer, não haverá opções de escolha para os estudantes atenderem ‘seu’ projeto de vida (BRANCO *et al.*, 2018, p. 62).

Ao escolher o itinerário formativo relativo à arte, esta deve contribuir para que o estudante amplie os conhecimentos desta área adquiridos durante a etapa do EF e, assim, desenvolva sua autonomia nos campos da criatividade, reflexão e expressão em consonância com aspectos sensíveis, intuitivos, lúdicos e do pensamento. Tem-se, então, que é por meio dos processos de aprendizagem, da pesquisa e do “fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas” (BRASIL, 2018, p. 482). Desse modo,

[...] a proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da **dança**, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio (BRASIL, 2018, p. 482. Grifo meu).

Ao se trabalhar com a área da arte nesse segmento de ensino, deve-se propiciar aos alunos o contato e acesso a diferentes manifestações culturais populares presentes na comunidade, fomentando o cruzamento de saberes e culturas, bem como ao de outras manifestações de cunho artístico que podem ser vivenciadas em espaços como “centros

culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de **dança**, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 483. Grifo meu).

Este é o cenário referente ao ensino da arte, mais particularmente ao da dança, previsto na BNCC para toda a educação básica. Na teoria, tudo é “divino e maravilhoso”, aparentemente simples de executar, basta ter boa vontade. No entanto, é preciso abrir as cortinas para ver os interesses que existem por detrás delas, principalmente os de assemelhar os processos educativos aos modelos de produções capitalistas. Sobre o ensino de dança, não se pode perder de vista que a maioria das escolas não possui estrutura adequada para desenvolvê-la, fazendo com que os professores dessa área precisem dar o famoso “jeitinho brasileiro” para conseguir as mínimas condições de trabalho, o que significa – muitas vezes – empurrar cadeiras e mesas, varrer o chão, dividir a quadra poliesportiva, dentre outras. Além disso, há um problema que, apesar de antigo, ainda hoje persiste e que se deve ao desconhecimento da comunidade escolar acerca do papel da dança, sobre qual dança ensinar, da necessidade do seu ensino por um professor específico, entre outros. Percebe-se, então, que, mesmo com a alteração da LDB que explicita a obrigatoriedade do ensino da dança na escola, e com os novos arranjos propostos pela BNCC, que a insere nos três segmentos de ensino, a luta para a sua inserção e permanência na educação básica enquanto área de conhecimento mostra-se contínua e permanente.

Isso implica no entendimento de que a educação não é neutra, de que é política e é impregnada de sentidos e valores. Sob esse ponto de vista, Carrillo (2011, p. 33) afirma que “las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que bien reproducen y legitiman, o bien cuestionan y transforman, las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad. La educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación”. Especificamente sobre a EP, que é forjada nas lutas das classes populares e estando vinculada aos movimentos provenientes de forças políticas e culturais que almejam a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana que propicie a emancipação humana, condições dignas de vida para o povo e o acesso a um mundo verdadeiramente democrático (PALUDO, 2001).

Para Paludo (2001, p. 182), o que diferencia a EP das demais correntes educativas é o seu engajamento teórico e prático “em processos que visavam ao aprofundamento da democracia substantiva, à emancipação subjetiva, cultural, política e econômica das classes subalternas e ao seu protagonismo nesses processos”, a partir dessa concepção, acredita-se na possibilidade de desenvolver práticas educativas na escola que entrelace os campos da EP, dança e da arte. Portanto, sinaliza-se que nessa tessitura de uma colcha de retalhos, composta

por saberes e conhecimentos construídos a partir de aspectos relacionados a elementos como politização, conscientização, luta e resistência, demonstrou-se o quão são importantes e necessários para uma prática educativa democrática, significativa, emancipadora e transformadora.

Capítulo

• 4 •



4 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: O PROFESSOR DE DANÇA

Para compreender o trabalho docente em dança, faz-se necessário entendê-lo no contexto da totalidade social. Como foi dito no capítulo inicial, optou-se por trabalhar com as categorias: dança, formação profissional e trabalho docente. A dança já foi abordada em capítulos anteriores e aqui será dado destaque à categoria formação profissional. Daí a necessidade de explicar a formação do profissional da educação, mas enfatizando especificamente as particularidades do professor de dança. Para tanto, é primordial abordar as políticas para formação docente.

4.1 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A melhor forma de compreender as políticas voltadas para a formação docente é analisando-as junto às políticas educacionais em funcionamento, como diriam Gatti, Barreto e André (2011). Torna-se necessário entender a historicidade dessas políticas, bem como a forma com que elas evoluem, são concebidas e implementadas. Tendo em vista este panorama ressalta-se que a responsabilidade pela formação de professores para atuação na educação básica foi atribuída à Capes por meio da instauração da Lei nº 11.502, de julho de 2007 (NEVES, 2012). Com essa atribuição, a Capes tem como objetivo:

[...] assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes¹⁰⁷.

Então, desde 2007, a Capes vem se preocupando em fomentar políticas e programas que contribuam para a formação de profissionais da educação para o magistério. Neves (2012, p. 356) destaca que a Capes, através da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), investe na formação “considerando que professores são sujeitos não únicos, mas fundamentais, para a construção de um sistema nacional de educação de elevado padrão de qualidade - da educação infantil à pós-graduação”. No entanto, sabe-se que, a cada mudança na composição do governo federal (partido, presidência, ministros, entre outros), ocorrem grandes modificações na condução da gestão, como interrupção de políticas públicas e extinção de programas e projetos.

¹⁰⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32079-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em 21 mar. 2021.

Sob esse prisma, nos últimos 10 anos, três presidentes – com visões muito distintas de mundo e de governança, incluindo, a concepção sobre educação – assumiram a liderança do país, trazendo inúmeras transformações. No período que corresponde ao ano de 2011 a 2016, governou – por um mandato e meio – a ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), de 2016 a 2019, Michel Temer (MDB) e, de 2019 ao presente momento, Jair Bolsonaro, inicialmente pertencente ao Partido Social Liberal (PSL), mas, que há algum tempo, está sem filiação política. Esses governantes e seus partidos possuem concepções totalmente diferentes de Estado, indo de uma política mais à esquerda a uma política comprometida com o capital e aos ideais neoliberais, chegando, então, a uma política de extrema direita, “hiper-neoliberal” (SANTOS, 2020, p. 25).

Essas breves caracterizações servem para situar a educação em cada um desses governos. Na ocasião do segundo mandato da ex-presidenta Dilma, por exemplo, foi aprovado, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014 - 2024) e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP), que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Essa resolução é responsável por conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação básica ao instituir as diretrizes voltadas para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e formação continuada.

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) mal tiveram tempo para serem estabelecidas e avaliadas quando o MEC, já sob o comando do ministro de Temer, José Mendonça Filho, lançou a nova política de formação para profissionais da educação básica. Guedes (2019, p. 95-96) esboça perplexidade em relação à apresentação dessa nova política de formação, uma vez que “as DCN/2015 não foram, ainda, implantadas completamente, não houve conclusão de nenhuma turma de licenciandos, da matriz curricular orientada pelas Diretrizes, nem tão pouco houve tempo para se avaliar os resultados dessa política em andamento”. A respeito da política nacional de formação de professores anunciada pelo MEC, observa-se a:

[...] cultura do poder estatal alinhada e subserviente à lógica empresarial-neoliberal de banqueiros, presidentes de fundações internacionais, proprietários de multinacionais, de diferentes áreas de produção, assim como aos interesses de organizações privadas “não lucrativas”. Tristes exemplos são

a contrarreforma do Ensino Médio; a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a instituição do Programa de Residência Pedagógica que carrega em sua gênese a ausência de uma base pedagógica capaz de contribuir para uma formação escolar ética, autônoma e crítica diante do contexto do capitalismo contemporâneo (ARAÚJO, 2019, p. 258).

Ou seja, tem-se aqui a educação entendida como mercadoria, na qual os interesses neoliberais do empresariado se desdobram na formação docente quanto “na reconfiguração das relações do trabalho pedagógico na escola pública” (ARAÚJO, 2019, p. 259). Santos (2020, p. 24) clarifica que o neoliberalismo¹⁰⁸, a serviço do capital financeiro global,

[...] sujeitou todas as áreas sociais - sobretudo saúde, educação, e segurança social - ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores. Este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos.

Registra-se que não há nenhum documento oficial do MEC relativo à proposta da nova política de formação de professores que fora apresentada, a não ser uma comunicação feita em slides em razão do seu lançamento. Desse modo, frisa-se o segundo slide que apresenta a seguinte premissa: “a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor”, sendo assim, “evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 2).

A constatação presente no slide supracitado que diz “evidências mostram que”, não explicita quais os autores e, muito menos, quais estudos e pesquisas foram usados como referências para estabelecer tal premissa, assim, acaba por indicar a forma com que o MEC tem enxergado o professor. Nessa nova política, o docente é o responsável pelo fracasso ou mau

¹⁰⁸ Segundo Corrêa (2003, p. 39), “as origens do neoliberalismo remontam à década de 40, logo após a Segunda Guerra Mundial, como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social vigente. O seu surgimento e posterior hegemonia mundial, como uma forma de acumulação flexível do capital e uma ideologia que perdura até os dias atuais, marca o fim do modelo industrial fordista e do modelo político-econômico keynesiano. O modelo fordista foi gradualmente sendo substituído na esfera econômica pela terceirização, desregulação, predomínio do capital financeiro, dispersão e fragmentação da produção, centralização/velocidade da informação e velocidade das mudanças tecnológicas. Por sua vez, o modelo keynesiano do Estado do Bem-Estar Social foi condenado pela política neoliberal que, em seu lugar, criou o Estado mínimo, a desregulação do mercado, a competitividade e a privatização da esfera pública. Temos, portanto, um modelo econômico e político que no plano da ideologia se materializa no predomínio do fetichismo da mercadoria; no plano econômico e social, traduz-se no processo crescente de exclusão social, a partir da exclusão social, a partir da exclusão econômica e social da classe trabalhadora; e no plano das teorias, na crise da razão”.

desempenho do estudante em sua vida escolar, bem como é culpabilizado pelas desigualdades de oportunidades no campo educacional e pela qualidade no mesmo¹⁰⁹.

Os demais slides (um total de 21, contando com o primeiro de apresentação e o último de agradecimento) apresentam o censo de 2016 relativo à formação de professores, na qual, de 1.702.290 professores, 1.606.889 possuem licenciatura e 95.401 não possuem. O diagnóstico apresentado indica:

a) resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram; b) baixa qualidade da formação de professores; c) currículos extensos que não oferecem atividades práticas; d) poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização; e) estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas (BRASIL, 2018, p. 9).

Dessa forma, a proposta de política nacional de formação de professores para a formação inicial visa a sanar os problemas diagnosticados acima através da efetivação dos seguintes projetos: Projeto de Residência Pedagógica (PRP), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Projeto Universidade para Todos (PROUNI)¹¹⁰, que serão discutidos mais adiante; já para a formação continuada, a oferta de cursos especializados em temáticas voltadas para a BNCC, alfabetização, educação infantil, novo Ensino Médio, tecnologia e inovação, educação em direitos humanos e diversidade, educação ambiental e formação de gestores, bem como a criação e incentivo da participação em mestrados profissionais e em programa de cooperação internacional “para a formação continuada de professores das redes públicas de ensino em instituições de excelência” (BRASIL, 2017, p. 19).

Parte dessa política de formação de professores parece não ter se esgotado com o fim do governo Temer, uma vez que os ministros da educação do governo Bolsonaro não fizeram nenhuma proposta documentada e muito menos a apresentaram, nem em slides. Considerando que, desde sua posse em 2019 até a atualidade, já foram nomeados três ministros¹¹¹ e que o

¹⁰⁹ Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 22 mar. 2021.

¹¹⁰ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) tem como objetivo expandir o acesso da população de baixa renda à educação superior por meio do fornecimento de bolsas parciais e integrais em instituições privadas. No entanto, optou-se por não o abordar, visto que não é um Programa criado especificamente para as Licenciaturas.

¹¹¹ Antes mesmo de completar dois anos de governo, Bolsonaro já teve 4 ministros da educação. O primeiro foi “Ricardo Vélez Rodríguez (janeiro a abril de 2019): seguidor de Olavo de Carvalho, ficou no cargo 3 meses e 1 semana, uma das gestões mais curtas desde 1985. Vélez caiu após uma disputa entre as alas ideológica e militar dentro do MEC”. O segundo foi “Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020): permaneceu 14 meses no cargo. Deixou a função em meio a polêmicas como o inquérito que apura crime de racismo e o inquérito que apura ameaças a ministros do STF”. O terceiro foi “Carlos Alberto Decotelli (26 de junho a 1º de julho 2020): o ministro chegou a ser nomeado, mas não tomou posse. Deixou o cargo em razão de diversas polêmicas envolvendo o

cargo teve vacância entre o desligamento do segundo e a posse do terceiro, há de se afirmar que não há nenhuma política verdadeira em curso a curto, médio e longo prazo para a área da educação. O que se tem percebido na postura de seus ministros e do próprio presidente é a escolha dos professores como inimigos da escola e do governo, bem como a continuidade em servir aos banqueiros e empresários em seus interesses mercadológicos neoliberais. Mas, mais grave ainda, insistem em projetos de “escolas sem partido”¹¹², na produção de *fake news*¹¹³ sobre os profissionais da educação, as IES formadoras e as escolas de ensino básico, bem como em fomentar discursos de ódio.

Percebe-se, portanto, que a política de formação de professores no Brasil, conforme argumenta Freitas (2007), está sempre em estado emergencial, flutuando de acordo com as propostas, dos ideais, das omissões e do abandono de cada governo. Isso significa que se perpetua uma política de “apagar incêndio” e não de preveni-los. Atualmente, também pode-se dizer que há a política de “incendiar” ao criar tumultos e confusões desnecessárias para desviar o foco da falta de uma política real e consistente para a educação brasileira e, especialmente, para a formação dos profissionais do magistério. É preciso compreender a relevância que tem essa área e, assim, fomentar políticas públicas e instituir legislações e diretrizes que impulsionem o seu desenvolvimento substancial na perspectiva não de somente remediar determinadas problemáticas, mas de encontrar soluções e avançar no estabelecimento da

currículo dele”. E, por ora, o quarto ministro, Milton Ribeiro, professor, teólogo e advogado, possui doutorado em Educação e é pastor da Igreja Presbiteriana. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 22 mar. 2021.

112 O movimento Escola sem Partido (ESP) embora tenha sido criado em 2004, ganhou visibilidade em 2015 por meio da apresentação de projetos de lei no âmbito das câmaras municipais e estaduais, além do Congresso Nacional. Para Rossi e Pátaro (2020, p. 14), “o movimento ESP - ou ‘lei da mordaca’ - autodenomina-se uma iniciativa sem vinculações políticas, partidárias ou ideológicas, mas suas propostas têm sido adotadas por grupos religiosos e de natureza conservadora que se contrapõem veementemente a conquistas contemporâneas no âmbito do reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos”. Nesse sentido, “o modelo de escola sugerido pelo ESP tem sérias implicações para docentes e discentes e para o currículo escolar, fazendo um uso equivocado de conceitos como ideologia, neutralidade e política, além de disseminar um discurso que desqualifica a docência, cria um clima de denunciismo em torno da figura do professor e elege uma suposta doutrinação como a fonte de todos os problemas da educação brasileira” (ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 15).

113. Segundo Fagundes *et al.* (2021, p. 2), a popularidade do termo *fake news* teve “como marco as eleições presidenciais estadunidenses de 2016, vencidas pelo candidato republicano Donald Trump. Tal disputa ficou marcada pela disseminação de informações intencionalmente incorretas ou enviesadas, que agiram como arma política ao serem espalhadas com o objetivo de influenciar o debate público”. A mesma situação pode ser observada nas eleições presidenciais brasileiras de 2018 que elegeu como presidente, Jair Bolsonaro. As *fake news* podem ser propagadas porque alguém acredita que elas são verdadeiras, mas não tem como finalidade causar problemas sociais ou podem ser difundidas intencionalmente, buscando causar danos. Nesta última situação a “informação falsificada é particularmente perigosa porque é frequentemente organizada, financiada por grupos com interesses específicos e reforçada por tecnologia automatizada, como robôs (*bots*), que conseguem espalhar conteúdos falsos de forma massiva em poucos segundos. As *fake news* aparecem em tal contexto como agentes de desinformação” (FAGUNDES *et al.*, 2021, p. 2).

formação inicial e continuada de professores, bem como da sua valorização. Daí a importância do Plano Nacional de Educação (PNE).

4.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE

Desde a Era Vargas – período marcado pelo nacionalismo – que se discutia sobre a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE). Getúlio Vargas pretendia criar uma forte identidade nacional no Brasil e sabia que o caminho para alcançar tal intento era através da educação. Assim, com o objetivo de estabelecer uma nação forte a partir da educação, em 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que seria o responsável pela formulação do PNE (CURY, 2011; VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Contudo, a ideia de traçar um plano comum para a educação brasileira fez com que duas correntes, os pioneiros da educação – escola novistas e os representantes da igreja católica – tentassem emplacar suas concepções e ideologias na formulação deste PNE, uma vez que entendiam a educação como campo predominante para atingir as transformações sociais almejadas, além de ser “[...] a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2018, p. 78).

Em meio à discussão sobre o PNE e a tentativa das duas correntes de controlarem a educação brasileira, em 1934, a Constituição Federal Brasileira passa por reformulação e, em seu artigo 150º, faz menção à criação do PNE, como pode ser visto a seguir: “Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;”. A Constituição também esclarece que o PNE só poderá ser renovado em prazos determinados e que sua elaboração compete ao CNE (BRASIL, 1934).

Após percorrer os tramites que haviam sido designados para a construção do mesmo, e após muita discussão das correntes por espaços reais no projeto final do PNE, a proposta foi levada para a votação na câmara em 1937, tendo um parecer positivo para a aprovação do mesmo pelo relator da câmara. Porém, no final do mesmo ano ocorreu um golpe político, dando início a era do Estado Novo, fazendo com que todos os poderes representativos (incluindo a câmara, onde o PNE se encontrava) fosse fechado (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p. 68).

Assim, só se voltou a falar sobre o PNE na ocasião da promulgação da primeira LDB (nº 4.024), que dispunha em seu título XII, dos recursos para a educação, no parágrafo 2º do artigo 92º sobre a elaboração do PNE, estabelecendo que “o Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo”¹¹⁴. Seguindo essa determinação, inicialmente foi criado, em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) e, no mesmo ano, Anísio Teixeira cuidou de elaborar o PNE, que teve sua aprovação em 12 de setembro de 1962 e foi homologado pelo então ministro, Darcy Ribeiro, em 21 de setembro de 1962 (SAVIANI, 2019). Esse PNE, de acordo com Cury (2011, p. 804), “acabou se tornando um plano de aplicação dos recursos federais para a educação”, na qual a União deveria prestar apoio financeiro aos estados e municípios “providendo recursos suplementares para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação” (SAVIANI, 2019, p. 306).

Dando um salto temporal, ressalta-se que em 1998, durante o mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), começou-se a discutir um novo PNE, tendo a LDB nº 9.394/96 como propulsora, visto que esta lei previa a sua elaboração. O II Congresso Nacional de Educação (CONED)¹¹⁵ consolidou em sua plenária de encerramento realizada em Belo Horizonte no ano de 1997, o PNE intitulado: *A proposta da sociedade brasileira*. Conforme destacam Vieira, Ramalho e Vieira (2017, p. 70), esse PNE foi escrito “com ideais voltados para uma vertente distinta da vigente no governo, foi realizada após discussões e debates num congresso onde tinham representantes de sindicatos e de vários setores da sociedade, ou seja, com interesses políticos e educacionais bem diferentes do que o governo FHC trazia”, com fortes tendências neoliberais e que afunilava cada vez mais sua ligação à iniciativa privada e aos investidores financeiros internacionais. A diferença ideológica entre o PNE proposto pela sociedade brasileira e o desejado pelo governo dificultou a sua aprovação. Assim,

[...] em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente¹¹⁶ apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que

¹¹⁴ Os fundos a que esse parágrafo se refere são: Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior (BRASIL, 1961).

¹¹⁵ Segundo Saviani (1998, p. 5), “[...] evento realizado com o apoio de 36 entidades, 13 prefeituras e três universidades federais, tendo reunido milhares de educadores com a apresentação de inúmeros trabalhos científicos, conferências e mesas redondas, cujo tema central girava em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação e que produziu como resultado um documento de 73 páginas contendo diagnóstico, dados estatísticos e uma proposta de Plano Nacional de Educação contraposta àquela do MEC”.

¹¹⁶ Na época, Ivan Valente era deputado federal pelo PT. Contudo, desde 2007, é deputado federal pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/73531/biografia>. Acesso em: 06 de abr. 2021.

“aprova o Plano Nacional de Educação”. A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o Autor a importância desse documento-referência que “contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária”. (BRASIL, 2000)

A polaridade política presente ao redor desse PNE que, de um lado, apresentava um caráter coletivo, democrático, inclusivo e não mercadológico, do outro, havia um governo que visava um mundo globalizado e neoliberal. Isso fez com que o PNE somente fosse aprovado em 10 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172. Assim, com a aplicabilidade de 10 anos (2001 a 2011), fica claro “a aceitação das exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país para continuar com seus investimentos, como por exemplo, a redução do analfabetismo ou, mais claramente, o aumento da educação profissional” (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p. 70).

Passaram-se 10 anos e, sob o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), começa-se uma nova discussão entorno da elaboração do PNE. Contrariamente ao que se pensava, foram mantidas algumas diretrizes do governo anterior como, por exemplo, a abertura a iniciativa privada internacional. O novo PNE (2011-2021), embora mais sucinto, difere-se do anterior ao “apontar estratégias e metas mais diretas nos objetivos almejados. Mas, fica claro que o governo brasileiro se torna cada vez mais conivente com o pensamento e ações em que o importante é agradar e satisfazer os empreendedores estrangeiros, e não os cidadãos brasileiros” (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p. 71).

Por fim, chega-se ao atual PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, sancionada pela então presidenta, Dilma. A sua vigência também é de dez anos (2014-2024), a contar da publicação da referida lei e visa o cumprimento do artigo 14º da Constituição Federal que estabelece o PNE, como pode ser analisado abaixo:

Art. 214¹¹⁷. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III

¹¹⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009.

- melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Desse modo, o PNE apresenta dez diretrizes que visam ao cumprimento do disposto no artigo 14º da Constituição, dentre elas, chama-se a atenção para a “IX - valorização dos (as) profissionais da educação”, que se relaciona diretamente com a formação do professor, cerne deste capítulo.

Esse PNE é constituído de 20 metas com suas respectivas estratégias, assim, para atingi-las e implementá-las, a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem trabalhar em regime de colaboração, inclusive elaborando e desenvolvendo seus próprios planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE nacional. Dentre as 20 metas, as 15, 16, 17 e 18 remetem às questões de formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho dos professores, igualmente aos PNE anteriores.

A meta 15 refere-se especificamente à formação docente e visa a assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, conforme se verifica nos incisos I, II e III do caput do artigo 61º da LDB nº 9.394/96. (BRASIL, 2014). A meta 16 refere-se à formação em nível de pós-graduação de:

50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A meta 17 tem como objetivo equiparar o rendimento médio dos profissionais da educação aos que apresentem escolaridade equivalente, valorizando, assim, os profissionais da educação que atuam na rede pública de ensino de toda a educação básica Educação Básica. E, por fim, a meta 18 visa a garantir:

[...] a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal¹¹⁸ (BRASIL, 2014).

¹¹⁸ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988).

As metas acima podem ser entendidas como pertencentes a uma tríade composta pelas temáticas: formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho que se tornou central no debate das políticas educacionais nas últimas décadas, nos governos Lula e, posteriormente, Dilma, contudo, perdeu espaço nos últimos anos. Aguiar (2011) afirma que, em determinadas conjunturas, os assuntos que se relacionam aos profissionais da educação adquirem maior ou menor visibilidade, desse modo, percebe-se que:

[...] os embates travados entre vários grupos nas disputas que predominaram na década de 1980 em torno da Constituinte. Na década seguinte, intensificaram-se os embates na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e na definição do Plano Nacional de Educação 2001 - 2010 (Lei nº 10.172/2001), destacando-se, nesse processo, a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (AGUIAR, 2011, p. 265).

O reconhecimento da área educacional e da criação e implementação de políticas públicas para a mesma como importantes para o desenvolvimento do país, assim como citou Aguiar (2011), dependem muitas vezes da conjuntura político-econômica que se vive. Porém, a conjuntura não é a única determinante e, sim, os chefes de estado e seus programas de governo. E, nesse sentido, Temer, em seu pouco tempo de governo (outubro de 2016 a janeiro de 2019), promulgou a Emenda Constitucional (EC) nº 95 de 15 de dezembro de 2016¹¹⁹, que limita por 20 anos os gastos públicos, impactando especialmente os campos da saúde e da educação. Obviamente, a aprovação dessa EC impactou negativamente o desenvolvimento e cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, dentre elas, as metas 15, 16, 17 e 18 que se referem ao tripé, formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho. Comprova-se, então, que “as linhas de ação governamental implementadas na direção das redes escolares adquirem significado específico, a depender do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 13-14).

À guisa de reflexão,

[...] uma leitura pregressa dos Planos Nacionais de Educação não revela um passado muito recomendável em relação à sua efetividade. Mas é a partir de suas lacunas e insuficiências que se podem rever aspectos a serem aperfeiçoados no atual projeto de lei no que tange à sua viabilidade e efetividade. O passado alerta para certos pontos a serem vistos com grande acuidade: o papel supletivo da União, os desacertos no financiamento, a omissão dos entes federativos e uma certa consciência de que tais planos são mais um otimismo exagerado do *wishfull thinking* (tomada de decisão baseada

¹¹⁹ A EC nº 95 ficou conhecida como a PEC do teto dos gastos ou como a PEC do fim do mundo.

mais em desejo do que em bases racionais ou considerando um desejo como se ele já fosse realidade) do que imposições vinculantes, realistas e exigíveis para a satisfação de um direito da cidadania e dever do Estado (CURY, 2011, p. 809).

Portanto, historicizar, mesmo que brevemente acerca dos PNE, faz-se importante para situar a formação dos profissionais da educação e sua valorização no campo das políticas públicas para a área. Dito de outro modo, a qualificação do professor ao cursar uma licenciatura em sua área de atuação ou, ainda, em realizar uma pós-graduação para manter-se atualizado e, conseqüentemente, receber aumento salarial não pode ser entendido apenas como um desejo pessoal, isso tem que fazer parte das políticas públicas educacionais. Logo, é de competência da União e dos governos do Estado e Município – em regime de colaboração – implementar, acompanhar e avaliar o PNE, bem como desenvolver leis, projetos e programas que corroborem com a profissão docente, tendo em vista o diagnóstico de suas necessidades e urgências.

4.3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PROGRAMAS APOIADOS PELA CAPES¹²⁰

A diversificação nos modos de oferecimento – presencial, EaD e semipresencial¹²¹ – e o aumento do número de cursos que formam professores, como pedagogia e as licenciaturas, tem contribuído para atender à crescente demanda por profissional da educação para atuar em escolas de educação básica. Percebe-se, também, um aumento de cursos específicos de curta duração, de especialização e de mestrado e doutorado, bem como a procura por eles.

Freitas (2007, p. 1208) reflete sobre a expansão dos cursos que têm como objetivo formar professores, chamando a atenção para o fato de que a maioria deles “desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades”. Segundo a autora (2007, p. 1208), a situação se agrava ao verificar que grande parte destes cursos é oferecida via EaD em instituições privadas de ensino “que se expandem nos mais diversos polos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores”.

¹²⁰ Tem-se como foco programas que estão em andamento, voltados para a formação inicial e continuada de professores e que recebem apoio da Capes.

¹²¹ Com a pandemia do novo coronavírus, Sars-CoV2, que causa a doença Covid-19, tem se popularizado a expressão “ensino híbrido” que compete à metodologia em que o aluno, de nível básico ou superior, pode estudar remotamente a partir de um computador e/ou na própria instituição de ensino, a depender das regras de isolamento social que estiverem vigorando e das normas de segurança de cada estabelecimento.

Todavia, a expansão dos cursos na modalidade EaD deve-se também à implementação do **Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)** instituído por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O sistema UAB é compreendido por universidades públicas que objetivam oferecer formação superior por meio da EaD, especialmente às pessoas que possuem dificuldade em acessar a formação superior, junto aos polos¹²² educacionais espalhados pelo país, mas que são de competência dos municípios.

A promulgação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005¹²³, foi o gatilho para a instituição da UAB, uma vez que equiparou os cursos oferecidos via EaD aos cursos presenciais, estabelecendo, assim, a equivalência de diplomas. A justificativa legal “assenta-se no pressuposto de que a EaD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente [...]” (GATTI; BARRETTO, 2009 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001, p. 50).

O sistema UAB visa propiciar a formação inicial e continuada de professores da e para a educação básica e demais profissionais da educação, bem como “reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 50). Destaca-se que, para isso acontecer, estados, municípios e o distrito federal trabalham em regime de colaboração. Desse modo, a UAB – a partir de sistema integrado por instituições públicas de Ensino Superior (IPES) – versa sobre “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País¹²⁴”.

Atualmente, devido à pandemia do Sars-CoV2 que causa a Covid-19 e que, no intuito de evitar a disseminação da doença, tem exigido isolamento social, presencia-se o aumento desenfreado dos cursos de graduação e de pós-graduação especialmente em instituições privadas, do mesmo modo que Freitas já demonstrava em seu estudo publicado em 2007. Nesse momento, a preocupação esboçada por Freitas (2007) vem à tona e preocupa, pois muitas faculdades e universidades particulares estão aproveitando, por um lado, da fragilidade social e, por outro, da crescente necessidade por uma formação profissional superior para criarem seus

¹²² Os polos são “mantidos em regime de colaboração por estados e, especialmente municípios, visando garantir o apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino-aprendizagem”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia>. Acesso em: 12 mar. 2021.

¹²³ Este Decreto (5.622/2005) foi revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ambos tinham como objetivo equiparar ensino presencial e EaD.

¹²⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia>. Acesso em: 12 mar. 2021.

curso, mostrando-se oportunistas. Consequentemente, nem sempre a formação recebida durante os cursos é a almejada para o professor que irá atuar com a formação de cidadãos nas escolas brasileiras.

A LDB nº 9.394/96 e as DCN para formação de professor para a educação básica exigem que o profissional tenha curso de licenciatura em sua área de atuação. No entanto, muitos professores que lecionam há vários anos não possuem a formação determinada pela lei, sendo formados no antigo magistério ou, mais recentemente, no extinto curso normal-superior. Nesse sentido, para atender a esses profissionais, ofertando-lhes formação superior adequada à legislação vigente, instituiu-se o **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**.

Neves (2012, p. 366) aponta que o acesso à licenciatura oferecida via Parfor é dado “[...] por intermédio da criação de turmas especiais ou da ampliação de vagas nos cursos regulares de formação de docentes nas Instituições de Educação Superior (IES) autorizadas pelo MEC”. Ressalta-se que o Parfor é destinado exclusivamente a professores que estejam em efetivo exercício na rede pública de educação básica. Nesse ínterim, os professores que não possuem formação superior ingressam na Licenciatura; os professores que atuam em sala de aula em área distinta a que são licenciados adentram ao curso de Segunda Licenciatura; por último, aos professores que possuem formação superior, mas não têm habilitação em licenciatura, destina-se o curso de Formação Pedagógica.

O Parfor representa um grande desafio referente aos “números e alcance geográfico já que a falta de formação em nível superior concentra-se em municípios de pequeno porte espalhados por todo o País” (NEVES, 2012, p. 366). Tendo em vista tamanho desafio, em 2009, a Capes instituiu a Plataforma Freire, sistema pelo qual os professores se candidatam, a partir de uma pré-inscrição, aos cursos de formação inicial e continuada oferecidos. Cabe às Secretarias de Educação validar a inscrição dos docentes que estejam sob sua responsabilidade, tendo em vista as suas necessidades e o planejamento prévio. Posteriormente, as inscrições válidas são submetidas às IES que têm como incumbência selecionar e, em seguida, matricular os professores selecionados (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 55). O Parfor configura-se como um espaço promissor para troca, produção e disseminação de saberes e conhecimentos entre os professores das IES e os professores da educação básica, em que teoria e prática docente mostram-se indissociadas.

A Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, junto ao MEC, à Capes, à Secretaria de Educação Superior (SESu) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou o **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Santos,

Moreira e Géglio (2017, p. 53) contam que “inicialmente o PIBID foi instituído nas universidades federais e tinha como finalidade fomentar a iniciação à docência de estudantes das Licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia, devido ao déficit de professores nestas áreas”. No ano de 2010, houve a expansão do PIBID para universidades estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, bem como a inclusão de outras licenciaturas.

Ainda em 2010, é publicado o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID e é coordenado pela CAPES. Conforme o artigo 1º do decreto em questão, o programa “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). O principal objetivo do PIBID, segundo o artigo 7º deste decreto, é “I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica”, buscando, “II - valorizar o magistério”. Outros objetivos que o torna um dos principais Programas para a formação docente são:

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

As autoras Kanagawa e Maciel (2017, p. 46) dizem que o PIBID contribui de forma valiosa para a formação inicial de professores “assim como, de maneira consequente, para a formação continuada de parcela dos professores das escolas atendidas pelo Programa. Da mesma forma, também é inegável a melhoria do ensino nessas escolas”. A importância do PIBID dá-se por ele inserir o estudante de licenciatura no universo escolar, participando do cotidiano da escola, desde a preparação dos conteúdos e materiais didáticos para as aulas à aula em si.

Fomenta-se a construção de um diálogo entre o coordenador de área (professor da IES que coordena e orienta as ações), o supervisor (professor do componente curricular específico que supervisiona os licenciandos durante a atuação na escola) e, claro, os estudantes de licenciatura. Para Neves (2012, p. 365), “nesse diálogo entre coordenadores, supervisores e

licenciandos, há um processo de enriquecimento compartilhado, com impactos positivos tanto nos cursos de formação como nas escolas”. Ressalta-se que, professor-coordenador, professor supervisor e licenciandos recebem bolsa para executarem as atividades pedagógicas do Programa em escolas públicas da educação básica. Para Ribeiro e Marinho (2017, p. 260),

[...] o PIBID, como parte desse conjunto de ações voltadas para a melhoria da educação no Brasil, tem se destacado por seus objetivos de levar os licenciandos para dentro das escolas por um tempo significativo, possibilitando outros significados, valorização da prática profissional e uma reconfiguração social da carreira para os professores em formação.

No ano de 2018, através da Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro do mesmo ano, a Capes instituiu o **Programa de Residência Pedagógica (PRP)**, mas que, em 2017, foi apresentado em slides pelo MEC como uma das propostas de ação para a formação docente, tendo em vista a nova Política Nacional para a Formação de Professores. Segundo a Portaria nº 38/2018, o Programa busca “induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação; bem como de reconhecer a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País” (BRASIL, 2018. p. 1).

O PRP tem como público-alvo os estudantes de licenciatura que tenham cumprido 50% do curso ou cursando a partir do 5º período, ofertados na modalidade presencial ou EaD – por meio do Sistema UAB, oferecidos por IES públicas ou privadas sem fins lucrativos. Igualmente ao PIBID, recebem bolsa o estudante (residente), o coordenador institucional (docente da IES responsável pelo projeto institucional), docente orientador (professor da IES que orienta os residentes) e o preceptor (professor responsável por acompanhar os residentes na “escola-campo”) (BRASIL, 2018, p. 1-2). Quanto aos objetivos do PRP, os mesmos podem ser vistos no artigo 2º da Portaria Gab. nº 38/2018:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 1).

Costa e Gonçalves (2020), ao analisarem os objetivos do programa, reiteram a intenção de valorização da profissão docente a partir de uma formação de qualidade desenvolvida no decorrer do curso de graduação. Entretanto, entidades nacionais ligadas à formação e valorização do professor de educação básica, como Associação Brasileira de Currículo (AbdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) não só questionaram o PRP, ao reforçar seu caráter pragmático, como lançaram uma carta manifesto expondo as reais intenções do MEC, como pode ser visto abaixo:

[...] a política de formação de professores definida de forma impositiva pelo Ministério da Educação, sem diálogo com as IES, com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores/as, representa mais um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais¹²⁵ e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional¹²⁶.

É necessário dizer que o PRP foi criado em um momento de muita tensão política no país, pós-golpe parlamentar, o que faz com que ele tenha recebido duras críticas de docentes e das entidades ligadas à defesa de uma política de formação de professores de qualidade (como visto na citação supracitada). Assim como essas entidades alertaram, é preciso reforçar que tanto as políticas de formação inicial e continuada de professores quanto as demais ações do

¹²⁵ Importante lembrar que Mendonça Filho, conhecido como “Mendoncinha”, foi indicado ao cargo de ministro interino da educação do governo Temer pelo dono da rede de faculdades Maurício de Nassau, Janguê Diniz, o que reforça o manifesto ao mencionar “poderosos grupos privatistas do mercado educacional”.

¹²⁶ Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MEC provêm de um pensamento neoliberal em que a educação é entendida como mercadoria e fica evidente o caráter de desmonte das políticas públicas para a educação.

A carta das entidades reitera que a proposta feita pelo MEC é equivocada no tocante à valorização da profissão, uma vez que “responsabiliza formadores pela insuficiência dos resultados dos processos de ensino e pelas desigualdades educacionais” e desconsidera “os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos professores no Brasil: precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas [...]”¹²⁷, entre outros. Para Costa e Gonçalves (2020, p. 318), “o PRP demonstra em suas concepções, seu caráter neoliberal, pois parte de uma ideia de educação ligada a capacitação e ao atendimento de demandas, buscando enquanto produto final a eficiência e a aplicabilidade de habilidades”.

Destaca-se que, na apresentação do PRP, feita em 18 de outubro de 2017 pelo então ministro da educação, Mendonça Filho, e pela ex-secretária-executiva, Maria Helena Guimarães de Castro, era substituir o PIBID por um programa para a formação de professores “mais moderno”. No entanto, essa proposta movimentou o Fórum Nacional do PIBID (FORPIBID) que, estava atento e vigilante aos ataques que o PIBID estava sofrendo a partir do momento em que o vice-presidente, Temer, e sua equipe assumiram o governo federal, em meados de 2016.

As escolas e IES que abrigavam o PIBID lutaram, resistiram e reivindicaram pela sua manutenção, visto a sua importância para todos os partícipes envolvidos. Consequentemente, as ações encabeçadas pelo FORPIBID garantiram a permanência do programa, todavia, sofreu alterações, uma destas é que, em seu formato anterior, ele era acessível aos estudantes durante toda a graduação, mas, em sua nova configuração, ele é destinado apenas aos anos iniciais do curso superior, enquanto o PRP, aos anos finais (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 314).

Outra ação da Capes que tem por finalidade corroborar para a formação de professores para atuar na educação básica, além de melhorar a qualidade da formação profissional nos cursos de licenciatura é o **Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura)**, instituído por meio da Portaria Gab. nº 219, de 27 de setembro de 2018.

O artigo 2º dessa portaria esclarece que o modo com que o ProF Licenciatura cumprirá seus objetivos – relacionados à melhoria da formação inicial de estudantes de licenciaturas – será através do apoio às atividades desenvolvidas pelo PIBID e pelo PRP. Por conseguinte,

¹²⁷ Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 16 mar. 2021.

verifica-se, no artigo 3º, que a Capes fomenta o programa concedendo recursos de custeio às IES e estes são destinados “às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolvam os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores”, observa-se, em parágrafo único da portaria, que as atividades que integrem as IES e as escolas de educação básica devem ser priorizadas para custeamento (BRASIL, 2018, p. 1).

A formação continuada *stricto sensu*, em nível de mestrado profissional, pode ser alcançada pelos professores através dos **Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB)**¹²⁸. O ProEB recebe apoio da CAPES mediante a oferta de bolsas para professores que estejam em efetivo exercício em escolas da rede pública de ensino, que estejam atuando em sala de aula durante o período que compreende o curso e que seus trabalhos acadêmicos tenham como temática a educação básica. Os cursos podem ser oferecidos nas modalidades presencial e EaD, por meio do sistema UAB, que estejam credenciadas ao MEC.

A finalidade do ProEB é aprimorar a qualidade do ensino nas escolas públicas de educação básica, para isso, busca promover a formação continuada de professores em nível de mestrado; oferecer programas de mestrados profissionais que sejam “promovidos por instituições de Ensino Superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores e que sejam partícipes do Sistema Universidade Aberta do Brasil”; valorizar “as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados, para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejam a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos”; e estabelecer “uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade”¹²⁹.

Para além dos já citados, há ainda os **Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica**¹³⁰, que são destinados aos professores de educação básica de língua estrangeira e podem ser realizados no Canadá, Irlanda e Estados Unidos. Estes programas são uma iniciativa do Programa de Desenvolvimento Continuado (CPB), formando uma parceria entre Capes e as instituições estrangeiras, *Colleges and*

¹²⁸ As informações sobre o ProEB contidas nesse texto foram retiradas do portal eletrônico da Capes. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 13 mar. 2021.

¹²⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 13 mar. 2021.

¹³⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-educacao-basica>. Acesso em: 16 mar. 2021.

Institutes Canada (CICan), *Mary Immaculate College* (Limerick/ Irlanda) e Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão *Fulbright*, além da parceria entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

Em linhas gerais, os programas são custeados pelo convênio e têm como objetivo capacitar os profissionais que trabalham na gestão escolar da rede pública ou privada sem fins lucrativos e nos colégios militares de educação básica. Dentre os vários requisitos e condições necessários para que o docente possa se inscrever em um deles, estão: ter passaporte válido e ter conhecimento da língua inglesa (alguns programas exigem nível básico; outros, proficiência na língua). O que chama atenção é que estes programas são destinados apenas aos professores que possuem licenciatura, impossibilitando a inscrição de mestres e doutores (pós-graduação *stricto sensu*). Conforme as informações fornecidas pela Capes na página eletrônica do Programa de Língua Inglesa nos Estados Unidos¹³¹, devido à crise sanitária da Covid-19, estes Programas estão – por tempo indeterminado – com suas ações suspensas.

Na página da Capes, também podem ser encontrados outros programas que vislumbravam a formação inicial e continuada de professores, bem como sua valorização e melhoria da qualidade de educação básica nas últimas décadas, mas que foram encerrados¹³². Todavia, não é apresentada justificativa para o término, descontinuidade ou para o não lançamento de novos editais dos mesmos. Assim, foram finalizados os Programa Novos Talentos, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa de Cooperação Internacional STEM, Programa de Apoio à Produção de Material Didático para a Educação Básica - Projeto Água, Programa Observatório da Educação e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade). Reforça-se que o encerramento de diversos projetos e programas, que tinham objetivos que iam ao encontro das metas estabelecidas pelo PNE referentes à política nacional de formação de professores, mostra-se questionável, além de verticalizado e impositivo.

O estabelecimento ou não de políticas educacionais, a criação ou não de determinados projetos, devem sempre levar em consideração o debate com as IES e as entidades científicas próprias de cada área de conhecimento, bem como deve ser consultada e ouvida a sociedade

¹³¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/ptbr/acessoainformacao/acoeseprogramas/educacaobasica/-programasdecooperacaointernacional-de-formacaodeprofessoresdaeducacaobasica/programadedesenvolvimento-profissional-para-professores-delinguainglesanosestadosunidosdpi>. Acesso em: 16 mar. 2021.

¹³² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoese-programas/educacao-basica/programas-encerrados>. Acesso em: 16 mar. 2021.

civil. Portanto, é preciso reconhecer a necessidade de ouvir quem entende e a quem interessa sobre suas necessidades e anseios acerca da educação ao invés de reafirmarem práticas autoritárias e “a falta de diálogo do MEC com os profissionais de Educação, o tecnicismo e a precarização da compreensão da docência e de sua formação, constituindo-se em mais um retrocesso nas políticas educacionais”¹³³.

Destacou-se aqui programas e projetos governamentais de fomento à formação inicial e continuada e à valorização de professores apoiados pela Capes, que propulsionam a formação de docentes para o âmbito da educação básica. Esses “têm sido um espaço de análise de cenários e de tomada de decisão em ciclos reflexivos que renovam a realidade e produzem conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem dos docentes da educação básica” (NEVES, 2012, p. 364).

4.4 DANÇANDO NA UNIVERSIDADE: MOVIMENTOS HISTÓRICOS

A pioneira na criação e efetivação do primeiro Curso de Graduação em Dança no Brasil foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 1956, oferecendo habilitação em Bacharelado e Licenciatura. Em 1984, houve a implantação do Curso de Dança também em níveis de Bacharelado e Licenciatura da Faculdade de Artes do Paraná (FAP)¹³⁴. Em 1985, o Rio de Janeiro recebeu a sua primeira Licenciatura em Dança através do Centro Universitário da Cidade (UniverCidade)¹³⁵. E, finalizando a década de 1980, no ano de 1986, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) abriu seus cursos de licenciatura e bacharelado em dança. Em 1986, a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) criou um curso de dança. Molina (2008, p. 37-38) diz que “não foram encontradas muitas informações sobre este curso, contudo, atualmente a UNIMES não mais oferece formação superior em Dança”¹³⁶.

Esclarece-se que os cursos da UniverCidade e o da UNIMES¹³⁷ foram extintos e, devido a isso, seus dados não podem ser acessados por meio do portal e-Mec, que é a principal ferramenta de pesquisa virtual acerca das IES e de seus respectivos cursos. Esse portal é base oficial de dados, contendo atos regulatórios, autorização de funcionamento, credenciamento,

¹³³ Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 16 mar. 2021.

¹³⁴ A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) foi criada a partir do Decreto Estadual 9538, de 05 de dezembro de 2013, desse modo, a FAP passou a ser um campus da UNESPAR.

¹³⁵ Segundo o e-Mec, a UniverCidade foi descredenciada do MEC e o curso de dança foi extinto.

¹³⁶ Não há informações no sítio do e-Mec (2021) e nem no histórico da UNIMES sobre o referido curso, nem se era licenciatura e/ou bacharelado.

¹³⁷ Essa mesma situação ocorre com outras IES e serão vistas mais adiante.

reconhecimento de curso, entre outros. Entretanto, conforme apontam Pereira e Souza (2014, p. 21):

[...] procuramos atentar para o fato de que o e-Mec considera apenas as graduações em funcionamento, ou seja, aquelas cujas atividades estão autorizadas. Contudo, o sistema não contempla cursos já extintos e/ou modificados [...]. Portanto, a existência, aqui, se apresenta como parcial ou incompleta. Todavia, no estudo de qualquer percurso espaço-temporal (não apenas este que aqui se anuncia e se apresenta), há que se considerar também, para além dos documentos oficiais, aquilo que no sistema não foi dito, catalogado, circunscrito, registrado; e, contudo, não deixou de ocorrer, acontecer. Sendo agudos, esses hiatos históricos são fortemente sentidos, deixando marcas profundas. Tal acontecimento indica o surgimento de algo novo ou diferente e em alguns casos, inclusive, chega a implicar o estabelecimento de uma nova ordem do saber.

Pode-se observar, no Quadro 2, os primeiros cursos de Graduação em Dança no Brasil, os quais entraram em vigor entre as décadas de 1950 e 1980.

Quadro 2 - Primeiras graduações em Dança no Brasil (1956 a 1986)

SIGLA/ ANO	GRAU	MODALIDADE	ADMINISTRAÇÃO	UF	SITUAÇÃO
UFBA 1956	Bacharelado Licenciatura	Presencial	Federal	BA	Ativo
FAP 1984	Bacharelado Licenciatura	Presencial	Estadual	PR	Ativo
UniverCidade 1985	Licenciatura	Presencial	Privada	RJ	Extinto
UNICAMP 1986	Bacharelado Licenciatura	Presencial	Estadual	SP	Ativo
UNIMES 1986	Não informado	Presencial	Privada	SP	Extinto

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

Percebe-se que, por quase 30 anos, a única universidade brasileira a oferecer formação superior em dança foi a UFBA. Apenas na década de 1980, que outros três cursos foram abertos: FAP, UNICAMP, UniverCidade e UNIMES. Como dito por Molina (2008), o protagonismo dessas instituições foi extremamente importante para a mudança de pensamento e entendimento da dança enquanto área com formação específica em nível superior tanto para o campo artístico quanto para a docência.

Estas quatro Instituições de Ensino Superior foram responsáveis por uma mudança significativa no cenário da Dança produzida no Brasil, não só na

produção acadêmica como também na produção artística¹³⁸. Antes deste acontecimento, muitos profissionais da área buscavam suas formações superiores em cursos da área da Saúde como: Educação Física e Fisioterapia ou ainda nas áreas das Ciências Humanas, como: Pedagogia e Psicologia. Ademais, a formação em outras áreas de Artes (Música, Teatro e Artes Visuais) no Brasil ainda era uma realidade tão tímida quanto a própria formação em Dança (MOLINA, 2008, p. 38).

Na década de 1990, houve a abertura de mais três cursos de dança, sendo eles os da Faculdade Paulista de Artes (FPA) em 1991, que oferecia a formação em licenciatura; da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1994, com habilitação em bacharelado. Em 1998, a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), localizada do Rio Grande do Sul, fundou seu curso de licenciatura em dança. O referido curso foi extinto no ano de 2010¹³⁹ (HOFFMANN, 2015).

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) inaugura em 1999 seu bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo, com habilitação em Dança e em Teatro e Performance (MOLINA, 2008). O curso da PUC/SP não aparece no portal do e-Mec ao realizar a busca acerca dos cursos de dança, somente ao pesquisá-lo especificamente. A Universidade Anhembi-Morumbi (UAM), em 1999, também passa a oferecer o bacharelado e licenciatura em dança.

Quadro 3 - Graduações em Dança no Brasil (1991 a 1999)

SIGLA/ ANO	GRAU	MODALIDADE	ADMINISTRAÇÃO	UF	SITUAÇÃO
FPA 1991	Licenciatura	Presencial	Privada	SP	Ativo
UFRJ 1994	Bacharelado	Presencial	Federal	RJ	Ativo
UNICRUZ 1998	Licenciatura	Presencial	Privada	RS	Extinto
UAM 1999	Bacharelado	Presencial	Privada	SP	Ativo
PUC/SP 1999	Licenciatura	Presencial	Privada	SP	Ativo

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

Observa-se que, após a abertura do primeiro Curso de Dança em 1956 na UFBA, nas décadas de 1980 e 1990, mais seis universidades/faculdades passaram a oferecer formação em dança em sua estrutura acadêmica, sendo três no estado de São Paulo, duas no Rio de Janeiro e

¹³⁸ As quatro instituições consideradas por Molina (2008) são: UFBA, FAP, UNICAMP e UniverCidade, ele não considera a UNIMES.

¹³⁹ Não foram encontrados registros sobre o Curso no sítio do e-Mec (2021).

uma no Paraná, além da UFBA, na Bahia. Dessas IES, destaca-se que duas são federais, duas estaduais e três privadas.

A criação dos cursos de dança foi extremamente expressiva nos anos 2000, informação que pode ser constatada no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (e-Mec) (2021). Assim, em 2001, são criados os cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e os da Faculdade Angel Vianna (FAV). Em 2002, a Universidade Federal de Viçosa (UFV) passou a oferecer licenciatura e bacharelado.

Nos anos de 2003 e 2004, houve expansão das graduações em dança ofertadas pelas instituições da rede privada. Assim, em 2003, observa-se o surgimento do Curso de Tecnólogo em Dança oferecido pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) – sendo o primeiro a instituir este grau. Para Molina (2008, p. 39), “os cursos Superiores de Tecnologia possuem um tempo de duração de dois anos. São, portanto, mais breves que os cursos de graduação que se organizam num tempo de integralização entre três anos e meio e cinco anos”. Em 2004, houve a abertura de mais duas licenciaturas, uma na Faculdade de São Caetano do Sul e a outra na Universidade Veiga de Almeida (UVA), contudo, nesta última, o nome do curso é Educação Física¹⁴⁰.

Quadro 4 - Graduações em Dança no Brasil (2001 a 2004)

SIGLA/ ANO	GRAU	MODALIDADE	ADMINISTRAÇÃO	UF	SITUAÇÃO
UEA 2001	Bacharelado Licenciatura	Presencial	Estadual	AM	Ativo
FAV 2001	Bacharelado Licenciatura	Presencial	Privada	RJ	Ativo
UFV 2002	Bacharelado Licenciatura	Presencial	Federal	MG	Ativo
UERGS 2002	Licenciatura	Presencial	Estadual	RS	Ativo
ULBRA 2003	Tecnólogo	Presencial	Privada	RS	Extinto
Faculdade São Caetano do Sul 2004	Licenciatura	Presencial	Privada	SP	Ativo
UVA 2004	Licenciatura	Presencial	Privada	RJ	Ativo

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

¹⁴⁰ Os dados do e-Mec (2021) informam que, inicialmente, o nome do curso era Educação Física e Dança, passando, posteriormente, a chamar somente Educação Física.

Percebe-se, no Quadro 4, que os estados do Amazonas (AM) e Minas Gerais (MG) que, até então, não tinham curso de dança, passam a ter. As habilitações em dança ofertadas pela UEM, na capital Manaus, são as primeiras da região Norte. A UFV foi a primeira a oferecer Graduação em Dança em Minas Gerais e a UERGS foi a primeira universidade pública a instituir o Ensino Superior de Dança no Rio Grande do Sul, na cidade de Canoas. Já o estado do Rio de Janeiro, com a criação da UVA e da FAV, já possui quatro instituições com graduação. Fato que merece destaque é que a FAV é uma escola e faculdade exclusiva de dança.

Nota-se o aumento do número de IES a oferecerem Graduação em Dança, tanto em nível de bacharelado quanto de licenciatura, mas também o surgimento de um curso com menor duração, o de tecnólogo em dança. Do período que corresponde ao surgimento do primeiro curso de dança, em 1956, ao ano de 2004, já são: 17 universidades com curso de dança, sendo sete em instituições públicas (quatro deles em estaduais e três em federais) e outros dez em instituições privadas de Ensino Superior.

No entanto, o aumento mais evidente das instituições a fornecerem formação em dança, especialmente, em universidades federais, se deu a partir de 2003. No caso das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o governo federal – comandado pelo PT – pode ser responsabilizado por tal crescimento. Boa parte dessa expansão ocorreu devido à implementação do Programa de Expansão Fase I – iniciado em 2003 – e/ou por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visava criar, ampliar e/ ou reestruturar cursos superiores. O Reuni foi instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e fazia parte “das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social” (RELATÓRIO REUNI, 2009, p. 3).

Fator importante que favorece a ampliação das graduações de dança nas instituições privadas foram iniciativas que integram o Plano Nacional de Educação (PNE) como, “a do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo de 50% e 100%, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que possibilita o custeio de mensalidades via financiamento bancário” (PEREIRA; SOUZA, 2014, p. 24).

No ano de 2006, a Universidade Estácio de Sá (UNESA) inaugura, no estado do Rio de Janeiro, o Curso Superior de Tecnologia em Dança de Salão e Coreografia, com o grau de

tecnólogo¹⁴¹. Vê-se, também, a abertura de mais 15 graduações em dança entre 2007 e 2010. Dessas, 13 são licenciaturas e dois são bacharelados, sendo um deles nomeado de Teoria da Dança. Dos 15 cursos, 11 estão instalados em universidades federais, um em instituto federal, um em estadual e dois em particulares (E-MEC, 2021). Seguem, abaixo, as instituições e seus respectivos cursos e ano de abertura.

Em 2007, houve a implementação dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Sergipe (UFS) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ambas localizadas na região Nordeste. No ano de 2008, mais três licenciaturas foram abertas na Universidade Federal de Pelotas (UFPe), na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), contudo, esta última está em fase de extinção. Mais duas capitais nordestinas, Recife e Natal, receberam licenciaturas em dança no ano de 2009 através da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E, ainda em 2009, o Rio Grande do Sul ganhou mais uma licenciatura em dança, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Quadro 5 - Graduações em Dança no Brasil (2006 a 2009)

SIGLA/ ANO	GRAU	MODALIDADE	ADMINISTRAÇÃO	UF	SITUAÇÃO
UNESA 2006	Tecnólogo	Presencial	Privada	RJ	Ativo
UFS 2007	Licenciatura	Presencial	Federal	SE	Ativo
UFAL 2007	Licenciatura	Presencial	Federal	AL	Ativo
UFPe 2008	Licenciatura	Presencial	Federal	RS	Ativo
UFPA 2008	Licenciatura	Presencial	Federal	PA	Ativo
ULBRA 2008	Licenciatura	Presencial	Privada	RS	Em Extinção
UFPE 2009	Licenciatura	Presencial	Federal	PE	Ativo
UFRN 2009	Licenciatura	Presencial	Federal	RN	Ativo
UFRGS 2009	Licenciatura	Presencial	Federal	RS	Ativo

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

¹⁴¹ Não há nenhuma informação sobre o curso superior de Tecnologia em Dança de Salão e Coreografia na base de dados do e-MEC (2021). No entanto, ao pesquisar no site da Faculdade Estácio de Sá, o Curso aparece como ativo e em pleno funcionamento. Disponível em: <https://www.educadu-brasil.com/curso-de-danca-de-salao-e-coreografia-cursos-38863.html>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Chama-se atenção que apenas uma universidade abriu Curso de Tecnólogo em Dança e as demais instituições abriram licenciaturas, não havendo nenhum bacharelado. Dos nove cursos abertos, apenas dois são oferecidos pela rede privada, os outros por federais. Registra-se que quatro universidades estão localizadas no Nordeste brasileiro, uma no Norte, uma no Sudeste e três no Rio Grande do Sul. Pereira e Souza (2014, p. 23) observam que a graduação criada pela ULBRA em 2008, na verdade advém da transformação do curso de tecnólogo – fundado em 2003 – em licenciatura.

O Centro-Oeste do país implantou três Licenciaturas em Dança no ano de 2010, na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e na capital do país – Brasília, no Instituto Federal de Brasília (IFB). A Universidade Federal do Ceará (UFC) abriu dois cursos, de licenciatura e de bacharelado; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criou sua licenciatura, levando o Curso de Dança para a capital mineira, Belo Horizonte. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi responsável pela criação de mais um curso de bacharelado, mas, dessa vez, denominado de Teoria da Dança. E, por fim, a única universidade particular a abrir um curso de Licenciatura em Dança no ano de 2010 foi a Universidade de Sorocaba (UNISO), localizada no interior do estado de São Paulo. Conforme pode ser visto no Quadro 5:

Quadro 6 - Graduações em Dança no Brasil (2010)

SIGLA/ ANO	GRAU	MODALIDADE	ADMINISTRAÇÃO	UF	SITUAÇÃO
UFG 2010	Licenciatura	Presencial	Federal	GO	Ativo
UEMS 2010	Licenciatura	Presencial	Estadual	MS	Ativo
IFB 2010	Licenciatura	Presencial	Federal	DF	Ativo
UFC 2010	Licenciatura Bacharelado	Presencial	Federal	CE	Ativo
UFMG 2010	Licenciatura	Presencial	Federal	MG	Ativo
UFRJ 2010	Bacharelado	Presencial	Federal	RJ	Ativo
UNISO 2010	Licenciatura	Presencial	Privada	SP	Ativo

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

Dando prosseguimento, a segunda década dos anos 2000 também conta com o início de graduações de dança por todo o país. Por conseguinte, em 2011, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) passa a oferecer o bacharelado e mais duas instituições abrem licenciaturas,

o Instituto Federal de Goiânia (IFG) e a UFBA, responsável por mais um curso de dança. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) abre a licenciatura no ano de 2012. Em seguida, no ano de 2013, a Universidade Federal da Paraíba também instaura a licenciatura e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) oferta os cursos de bacharelado e licenciatura. Duas universidades particulares, localizadas no Rio de Janeiro, abrem licenciaturas no ano de 2014, sendo elas: a Universidade Cândido Mendes (UCAM) e a Universidade Estácio de Sá (UNESA), entretanto, este último foi extinto (E-MEC, 2021). No ano de 2016, o Centro Universitário Metrocamp Wyden (UniMetrocamp Wyden) abre um curso de bacharelado em Campinas, interior do estado de São Paulo, e a UFBA oferece mais uma licenciatura, mas, dessa vez, de ensino a distância (EAD). A primeira universidade do estado de Santa Catarina (SC) a ofertar Graduação em Dança é a Universidade Regional de Blumenau (FURB), sendo a abertura da sua licenciatura em 2017.

Quadro 7 - Graduações em Dança no Brasil (2011 a 2017)

SIGLA/ ANO	GRAU	MODALIDADE	ADMINISTRAÇÃO	UF	SITUAÇÃO
UFU 2011	Bacharelado	Presencial	Federal	MG	Ativo
IFG 2011	Licenciatura	Presencial	Federal	GO	Ativo
UFBA 2011	Licenciatura	Presencial	Federal	BA	Ativo
UESB 2012	Licenciatura	Presencial	Estadual	BA	Ativo
UFPB 2013	Licenciatura	Presencial	Federal	PB	Ativo
UFSM 2013	Bacharelado Licenciatura	Presencial	Federal	RS	Ativo
UCAM 2014	Licenciatura	Presencial	Privada	RJ	Ativo
UNESA 2014	Licenciatura	Presencial	Privada	RJ	Extinto
UniMetrocamp Wyden 2016	Bacharelado	Presencial	Privada	SP	Ativo
UFBA 2016	Licenciatura	EAD	Federal	BA	Ativo
FURB 2017	Licenciatura	Presencial	Municipal	SC	Ativo

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

Vê-se que, no período entre 2011 a 2017, houve a abertura de três cursos de bacharelados, sendo um deles em instituição privada. A UFBA abriu mais duas licenciaturas, sendo uma delas à distância. Este é o primeiro Curso de Dança no Brasil a ser oferecido nesta modalidade, todos os outros são presenciais. A FURB também é a primeira universidade com administração municipal a oferecer Graduação em Dança.

Em 2020, duas instituições da rede particular de ensino inauguraram seus cursos superiores de dança, a Universidade Caxias do Sul (UCS) abriu uma licenciatura e o Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UniEnsino), o bacharelado. Não foi encontrado nenhum sítio referente a UniEnsino – apesar de constar desse modo no sítio do e-Mec – o referido Curso de Dança aparece como fazendo parte da estrutura da UniFaesp Centro Universitário. O que vale lembrar é que a base de dados do e-Mec, mesmo sendo oficial, depende das IES para constante atualização.

Quadro 8 - Graduações em Dança no Brasil (2020)

SIGLA/ ANO	GRAU	MODALIDADE	ADMINISTRAÇÃO	UF	SITUAÇÃO
UCS 2020	Licenciatura	Presencial	Privada	RJ	Ativo
UniEnsino 2020	Bacharelado	Presencial	Privada	PR	Ativo

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

Os cursos listados no Quadro 8, acima, são os mais novos do país e foram abertos no contexto da crise sanitária do novo coronavírus (Covid-19). Os dois cursos são em instituições particulares e seu funcionamento podem ter sido afetados pelas medidas de isolamento social logo em sua abertura.

Vê-se o registro no portal do e-Mec de mais quatro Graduações em Dança em instituições privadas que – apesar de terem sido autorizadas pelo MEC – ainda não foram iniciadas, como é o caso do Centro Universitário de Toledo (UNITOLEDO), localizado em Araçatuba, interior do estado de São Paulo, que oferecerá bacharelado. Igualmente, encontram-se os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Dança da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) abrirá a licenciatura na modalidade EAD, podendo abranger vários municípios.

A Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em Itajaí, no estado de Santa Catarina, também teve seus cursos de licenciatura e bacharelado autorizados pelo MEC, mas ainda não foram iniciados. A Faculdade de Pinhalzinho (HORUS), em Pinhalzinho, interior de Santa

Catarina, cuja oferta será de licenciatura. Já a licenciatura que seria ofertada pelo Centro Universitário Sant'anna (UNISANT'ANNA) foi extinta antes mesmo de ser iniciada, embora tenha sido criada e autorizada pelo MEC. Registra-se apenas uma iniciativa de abertura de Curso de Dança através de uma universidade pública (estadual), a da UEA, que visa abrir uma licenciatura no município de Manacupuru-AM.

Quadro 9 - Graduações em Dança no Brasil autorizadas, mas não iniciadas

SIGLA/ ANO	GRAU	MODALIDADE	ADMINISTRAÇÃO	UF	SITUAÇÃO
UNITOLEDO	Bacharelado	Presencial	Privada	SP	Não iniciado
HORUS	Licenciatura	Presencial	Privada	SC	Não iniciado
UNIASSELVI	Licenciatura	EAD	Privada	Vários municípios	Não iniciado
UNIVALI	Bacharelado	Presencial	Privada	SC	Não iniciado
UEA	Licenciatura	Presencial	Estadual	AM	Não iniciado
PUCPR	Bacharelado	Presencial	Privada	PR	Não iniciado
UNISANT'ANNA	Licenciatura	Presencial	Privada	SP	Extinto

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

No Quadro 9, referente às graduações que foram autorizadas pelo MEC, mas que ainda não foram iniciadas, nota-se que apenas uma será oferecida por uma instituição pública no estado do Amazonas e, as demais, pela iniciativa privada. Três delas encontram-se no sul do país, sendo duas em Santa Catarina e uma no Paraná.

Apresenta-se, abaixo, a Tabela 4 que contém o quantitativo de IES que oferecem Graduação em Dança por região brasileira, lembrando que as IES com cursos que foram extintos ou que ainda não iniciaram suas atividades não foram contempladas.

Tabela 4 - Instituições de Ensino Superior com Graduação em Dança por região brasileira e por tipo de administração

Número de Graduações em Dança no Brasil						
REGIÃO	UNIVERSIDADE			INSTITUTO FEDERAL	IES PRIVADA	TOTAL
	Estadual	Federal	Municipal			
NORTE	1	1	-	-	-	2
NORDESTE	1	7	-	-	-	8
CENTRO OESTE	1	1	-	2	-	4
SUDESTE	1	4	-	-	10	15
SUL	2	3	1	-	2	8
TOTAL	6	16	1	2	12	37

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Nota: Dados organizados pela autora.

A Tabela 4, acima, demonstra que a maior concentração de IES privadas a ofertarem Graduação em Dança, bacharelado e/ou licenciatura, está na região Sudeste. São dez IES localizadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Existem quatro IES federais, uma no Rio de Janeiro e outras três em Minas Gerais. E, por fim, uma estadual em São Paulo. Nota-se que não há nenhuma Graduação em Dança no estado do Espírito Santo (ES).

O Sul do país também possui duas IES privadas, localizadas no Paraná e no Rio Grande do Sul, sendo que esta última está em extinção. Apenas uma IES municipal, que está em Santa Catarina. E há, ainda, duas universidades estaduais, uma no Paraná e outra no Rio Grande do Sul, além de mais três federais no mesmo Estado. Vê-se que todos os estados do sul do país possuem graduações em dança. Há dois institutos federais localizados na região centro-oeste, um em Goiânia e outro em Brasília, bem como duas universidades, uma federal em Goiânia e uma estadual no Mato Grosso do Sul, que possuem Graduação em Dança. Os estados do Mato Grosso e Tocantins não têm Dança em suas IES.

A região Norte possui duas IES com curso superior na área de dança, uma em universidade estadual, no Amazonas, e outra na federal, no Pará, os demais estados nortistas não possuem Graduação em Dança. O Nordeste brasileiro é onde há maior concentração de universidades federais a oferecerem Graduação em Dança, sendo sete instituições e há somente uma estadual, no interior da Bahia. Desse modo, o estado da Bahia contém duas IES com curso de dança. Observa-se que apenas os estados do Maranhão e do Piauí não possuem Graduação em Dança na região Nordeste.

Portanto, em consonância com o e-Mec, os dados expostos na Tabela 4 revelam que, atualmente, existem 37 instituições públicas e privadas oferecendo Graduação em Dança em todas as regiões brasileiras. Isso tende a demonstrar a crescente valorização da formação superior na área e a forçar a sua legitimação por meio da criação de leis e de políticas públicas, uma vez que todos os anos, estas IES formam muitos egressos que precisam ter perspectivas trabalhistas e vagas garantidas no mercado de trabalho.

4.5 FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFISSIONAIS DA DANÇA: BACHARELADO E LICENCIATURA

A formação do profissional da dança, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2010)¹⁴², pode ocorrer por meio da educação informal (dançarino de danças

¹⁴² A Classificação Brasileira de ocupações (CBO, 2010) será apresentada e discutida no capítulo 4º, que tem como tema, Trabalho.

populares e/ou tradicionais), não formal (artista da dança¹⁴³, pesquisador, ensaiador, diretor, entre outros) ou formal (professor, pesquisador, artista da dança, entre outros), a depender da titulação e habilitação que se deseja obter ou mesmo com o tipo de trabalho que se quer atuar e realizar. Isso significa que um dançarino, por exemplo, pode ter recebido sua formação através da participação em festividades da sua comunidade (informal), por meio de cursos livres de dança em projetos sociais ou em academias de dança (não formal) e/ou ao cursar uma Graduação em Dança (formal). Nas três opções, a profissão é dançarino (ou artista da dança ou profissional da dança), no entanto, o que muda é o processo de ensino-aprendizagem e as perspectivas de atuação no mercado de trabalho. Para Aquino (2002), a formação universitária oferece maiores possibilidades de integração ao mercado de trabalho e isso faz com que mais artistas procurem o ambiente acadêmico.

Contudo, sabe-se que “o ambiente universitário não é o único espaço onde se produz o artista da dança. Acredita-se que a maioria dos profissionais, ainda se forma à margem deste contexto, numa transversalidade que é inerente ao campo das artes” (WOSNIAK, 2010, p. 124). E, conforme destaca Pronsato (2014, p. 64-65), “a formação dos artistas da dança não se restringe à educação formal. Ao contrário, sua formação e, conseqüentemente, sua atuação profissional está vinculada prioritariamente à educação não-formal”. Desse modo, Gohn (2011, p. 116) afirma que “a educação não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimentos, mas deve contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade”, independente do formato que se dá.

Contudo, o foco aqui não é a constituição do artista da dança (embora se reconheça a sua importância para a profissão docente) e, sim, a formação do professor desta linguagem artística que, ao se licenciar e sair para o mercado de trabalho, terá como palco de atuação as escolas, públicas e privadas, de educação básica. Porém, para falar sobre o licenciado em dança e sua atuação em escolas regulares de ensino é necessário, em um primeiro momento, trazer à tona questões relacionadas aos cursos de Licenciatura em Dança distribuídos pelo país.

Apesar de não haver cursos de Licenciatura em Dança em vários estados brasileiros, viu-se o aumento destes nas últimas décadas. Atualmente, todas as regiões do país possuem alguma instituição que oferece formação superior em Dança (bacharelado, licenciatura e tecnológico), mas ainda está aquém do necessário para garantir o cumprimento da demanda por professores de dança na educação básica. Para Wosniak (2010, p. 123),

¹⁴³ Estão incluídos na terminologia “artista da dança”, o bailarino e/ou dançarino, intérprete e coreógrafo.

[...] obviamente, ainda é muito pouco se comparado à oferta de cursos de graduação na área de Artes Visuais ou Educação Física, por exemplo, mas considera-se de um avanço numérico significativo, principalmente se verificarmos a porcentagem de profissionais titulados e o visível aumento de publicações na área específica da Dança nos últimos cinco anos. Porém, verifica-se que há ainda muitos estados brasileiros que não possuem graduação em dança.

A maioria dos Cursos de Dança está concentrada na região Sudeste, especialmente no eixo Rio de Janeiro - São Paulo. Um dado relevante referente ao mapeamento das Graduações em Dança é que grande parte delas oferecem o grau de licenciatura, como pode ser visto na Tabela 5 que se encontra abaixo.

Tabela 5 - Número de cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnológico em Dança por região brasileira

Habilitações em Dança ativas por região do Brasil			
REGIÃO	GRAU		
	LICENCIATURA	BACHARELADO	TECNOLÓGICO
NORTE	2	1	-
NORDESTE	9	2	-
CENTRO OESTE	4	-	-
SUDESTE	11	9	1
SUL	8	2	-
TOTAL	34	14	1
NÚMERO DE CURSOS DE DANÇA NO BRASIL			49

Fonte: Base de informações do e-Mec (2021).

Elaborada pela autora. BOAVENTURA, Michelle Aparecida Gabrielli. (2021)

Os dados da Tabela 5 mostram que há 49 Cursos de Dança no Brasil em funcionamento¹⁴⁴, destes, 34 são licenciaturas, 14 são bacharelados e somente um tecnológico. A realização de um curso de “Licenciatura Plena dá direito aos graduados, de exercer a profissão de professor no ensino regular - fundamental e médio” (WOSNIAK, 2010, p. 125). A região Sudeste é a que apresenta maior número de licenciaturas, estando estas localizadas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Minas Gerais, tendo administração pública e privada. Em seguida, vê-se o Nordeste brasileiro com nove licenciaturas, sendo todas oferecidas por universidades públicas (oito federais e uma estadual). Destaca-se que a formação superior em Dança só não é ofertada pelos estados do Piauí e do Maranhão.

A região Sul concentra oito cursos de licenciatura, com administração pública e privada, estando a maioria destes no estado do Rio Grande do Sul. Mas, importante lembrar que os

¹⁴⁴ Não foram considerados os cursos extintos e nem os que estão autorizados pelo MEC a abrirem, mas ainda não iniciaram.

demais estados, Paraná e Santa Catarina, também oferecem formação em dança. O Centro Oeste brasileiro possui quatro licenciaturas em dança, sendo duas ofertadas por institutos federais, uma por universidade federal e outra estadual. Apenas o estado do Mato Grosso não tem curso de dança. E, por último, a região Norte que tem apenas duas licenciaturas em dança, uma federal no Pará e outra estadual no Amazonas. Quer dizer, em uma região composta por sete estados, apenas dois oferecem formação em dança.

À primeira vista, conforme aponta o mapeamento, 49 Graduações em Dança podem parecer muito. Entretanto, elas são insuficientes para atender à busca pela formação superior na área e à demanda criada pela LDB nº 9.394/96 e a Lei nº 13.278/2016, que tratam do ensino da dança – entre outros assuntos – na educação básica em território nacional.

A procura por uma educação formal em universidades leva o sujeito a adquirir uma profissão, tornando-o bacharel ou licenciado em dança. Ao se bacharelar, o profissional pode atuar como bailarino, intérprete, coreógrafo, produtor artístico-cultural, diretor de espetáculo, arte-educador, arte-terapeuta, professor de dança em espaços não formais, tais quais: organizações governamentais (OG) ou ONG, espaços culturais, projetos sociais, igrejas, escolas e academias de dança, por exemplo. São diversas as opções de trabalho e o profissional pode se voltar para o campo artístico, cultural, social, do lazer e da saúde, bem como o educacional (com exceção da educação formal).

Ao se licenciar, as profissões listadas acima também podem ser exercidas, mas é acrescentada a possibilidade de atuação como professor na educação formal, podendo lecionar o componente curricular arte e/ou dança em escolas públicas e particulares da rede regular de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

As Graduações em Dança – assim como todo curso superior – são regidas por legislações, resoluções e diretrizes próprias que têm como finalidade garantir um currículo mínimo a ser seguido, bem como assegurar que os graduados terão determinadas competências e habilidades desejadas para o exercício da profissão.

4.5.1 Licença poética: a Licenciatura em Dança da UFPB¹⁴⁵

A criação do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ocorreu em um “[...] momento propício para sua construção e implementação, visto que há uma mobilização por parte do governo federal para a renovação dos cursos e suas

¹⁴⁵ Faz-se aqui uma “licença poética” ou “abertura de parêntesis” para tecer algumas considerações referentes ao Curso de Dança da UFPB, tais quais: sua criação, objetivos, forma de ingresso e perfil do egresso.

estruturas curriculares que prevê a criação de novas modalidades de graduação” (VICENTE, SCHULZE, SERPA, 2012, p. 12). Assim, sua instituição foi aprovada pela Resolução nº 62/2012 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), estando lotado no Departamento de Artes Cênicas (DAC), do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), no *Campus I*, localizado no município de João Pessoa-PB.

A Licenciatura em Dança, *a priori*, contaria com os professores que já integravam o DAC, mais os que seriam contratados via concurso público para atuarem no referido curso. Desse modo, a UFPB realizou um concurso público com onze vagas¹⁴⁶, para professor de 3º grau através do Edital nº 65, de 4 de setembro de 2012, mas, inicialmente, foram preenchidas apenas nove. Os professores aprovados “tomaram posse, em sua maioria no final de fevereiro de 2013. Como a Graduação em Dança tem entrada anual apenas no segundo semestre, os novos docentes iniciaram suas atividades ofertando disciplinas para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Teatro” e, também, “foram incentivados a criar cursos de extensão para complementar a carga horária mínima exigida para professores 40h D.E. (Dedicação Exclusiva) (RIBEIRO; GABRIELLI, 2015, p. 1). Essa situação contribuiu positivamente para a concretude da Licenciatura, visto que os professores puderam integrar-se ao DAC¹⁴⁷ e à comunidade acadêmica como um todo, bem como fundar o Núcleo Docente Estruturante (NDE)¹⁴⁸ e o Colegiado de Curso, que contribuíram para pensar e refletir sobre o futuro próximo (início) do Curso de Dança, vislumbrando seus rumos, expectativas, perspectivas, corpo docente e discente, formação, entre outras temáticas que permeiam o universo de uma graduação.

O contexto de criação do Curso de Dança da UFPB interage diretamente com o contexto da cidade de João Pessoa-PB e seus arredores, visto que a formação do profissional da dança dava-se, até então,

[...] de modo não formal, por meio de cursos livres em academias de dança e projetos sociais. Quem desejasse realizar um curso superior em Dança precisava sair da Paraíba, recorrendo, por exemplo, aos cursos mais próximos no Recife-PE, em Natal-RN, em Fortaleza-CE, ou ainda, em Salvador-BA (GABRIELLI; RIBEIRO, 2015, p. 1).

¹⁴⁶ O concurso realizado pelo DAC foi para as seguintes áreas de conhecimento, com as respectivas ofertas de vagas: Voz e Sonoplastia (01 vaga), Técnicas visuais para o espetáculo - figurino, iluminação, maquiagem, cenografia (01 vaga), Técnicas e processos de criação em dança (02 vagas), Teoria e História da Dança (01 vaga), Técnicas somáticas e saúde (01 vaga), Tradições e danças populares (02 vagas) e Dança educação (03 vagas).

¹⁴⁷ Apesar do Curso de Dança não ter iniciado quando esses professores foram contratados, nesse período eles ministraram aulas para os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Teatro e realizaram cursos de extensão.

¹⁴⁸ “O Núcleo Docente Estruturante é composto por no mínimo 05 (cinco) professores do Corpo Docente do Curso com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuantes no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (VICENTE; SHULZE; SERPA, 2012, p. 26).

Desse modo, para Vicente, Schulze e Serpa (2012, p. 12), considerava-se imprescindível a implementação de um curso que contribuísse para orientar “as atividades docentes exercidas durante décadas na informalidade; que possa legitimar a dança que é produzida no Estado e oferecer suporte pedagógico a esta prática difundida e aplicada em larga escala em todas as regiões do Estado”. Pois, como diagnosticado, a falta de cursos em nível técnico-profissionalizante e/ou universitário na região viabilizou a formação dos profissionais da dança através de sistemas não formais de ensino, como escolas e academias de dança, projetos sociais, projetos de extensão universitária, cursos livres e pelos grupos e companhias de dança, quer dizer, da educação não formal.

Paralelo a essa informalidade, o ensino da dança vem se proliferando cada vez mais nas escolas particulares e públicas da rede oficial de educação, em resposta às demandas da sociedade. No momento atual, ocorre uma crescente aproximação entre escolas particulares de ensino formal e academias de dança, instâncias responsáveis pela educação informal [não formal]¹⁴⁹ de **performers** em dança. No entanto, não há a regulamentação da função de professor de dança nestas instituições, nem tampouco um curso para, no mínimo, prepará-lo adequadamente (VICENTE; SCHULZE; SERPA, 2012, p. 12-13).

Inicialmente, a forma de ingresso no curso pelas primeiras turmas ocorreu a partir da realização do vestibular e de uma prova de conhecimentos específicos (PCE) ou através do Processo Seletivo Seriado (PSS) desenvolvido pela UFPB e da PCE. Desse modo, tinha-se uma entrada anual, para trinta discentes, no segundo semestre letivo (VICENTE; SCHULZE; SERPA, 2012). Posteriormente, com a eliminação da PCE, o ingresso passou a ser exclusivamente pela realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), mantendo-se a forma de entrada e as vagas ofertadas (ALMEIDA NETO *et al.*, 2018).

Esclarecida a forma de ingresso, a Licenciatura em Dança iniciou suas atividades acadêmicas em outubro de 2013, recebendo a sua primeira turma de graduandos, que era composta, majoritariamente, por alunos que já atuavam como profissionais da dança, principalmente como “professores de Dança em ambientes educativos não-formais, como escolas de dança, projetos sociais, centros de artes, entre outros, além de bailarinos, coreógrafos e artistas de rua” (GABRIELLI, RIBEIRO, 2014, p. 2).

¹⁴⁹ Grifo meu. De acordo com Freire (1999), Brandão (2001), Gohn (2011), Gadotti (2015) e Porpino (2018) e demais autores utilizados nessa tese, as escolas e academias de dança são caracterizadas como educação não formal; já o informal se dá pelo ensino que acontece, por exemplo, em casa no convívio com os familiares.

A realidade apresentada demonstra a clara necessidade de fundar um curso que fosse capaz de dialogar e fomentar a troca de saberes entre docentes e discentes, considerando a experiência profissional destes últimos. Conforme consta em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC)¹⁵⁰, seu objetivo é:

[...] proporcionar a formação profissional do(a) **Professor(a) de Dança**, através das práticas e os conteúdos específicos da dança, tornando-o apto a participar ativa e criativamente de processos artísticos e educacionais, e exercer com competência e ética os seus papéis, correspondendo ao mesmo tempo às exigências legais ao exercício da profissão” (ALMEIDA NETO *et al.*, 2018, p. 19).

O tempo mínimo para integralizar os créditos do Curso de Dança da UFPB são oito períodos letivos e, o máximo, doze. Por conseguinte, já possui três turmas formadas e, esse ano, caminha para a formatura de mais uma. Os egressos da Licenciatura em Dança estarão “capacitados a atuar como professores de dança numa perspectiva interdisciplinar, plural e respeitosa à integridade física e psicológica dos seus alunos”, sendo “capazes de integrar teoria e prática a partir de uma reflexão ética e crítica do papel social e artístico das diversas práticas de dança” (VICENTE; SCHULZE; SERPA, 2012, p. 17). Os graduados poderão responder às demandas técnicas, metodológicas e estéticas exigidas pela profissão, bem como fortalecer a cultura local a partir do aprofundamento dos conhecimentos práticos e teóricos das danças populares.

O egresso deverá valorizar os contextos sócio-culturais de modo a estabelecer um processo pedagógico significativo para o aluno. Faz parte ainda do perfil, a compreensão da importância da busca por uma permanente atualização profissional, assim como da interferência criativa no mercado de trabalho, ao propor novas formas de atuação artística e docente (ALMEIDA NETO *et al.*, 2018, p. 19-20).

Com as primeiras turmas formadas, o licenciado em Dança da UFPB demonstra ter o perfil desejado do egresso e, assim como preconiza o PPC do curso, têm atuado como educadores na rede pública e privada de educação básica (desde a educação infantil até o ensino

¹⁵⁰ O primeiro PPC da Licenciatura em Dança foi elaborado no ano de 2012, ocasião da criação e aprovação do Curso pelo CONSEPE, pela comissão composta pelos seguintes professores do DAC: Ms. Ana Valéria Ramos Vicente, Ms. Lúcia Serpa, Dr. Guilherme Barbosa Schulze e pela representante discente Ali Cagliani. Em 2018 o PPC sofreu modificações, sendo reelaborado por uma nova comissão que foi constituída pelos seguintes professores: Dr. Arthur Marques de Almeida Neto, Ms. Bárbara Conceição Santos, Ms. Candice Didonet, Dra. Carolina Dias Laranjeira, Ms. Juliana Costa Ribeiro, Dra. Liria Moraes, Dr. Guilherme Barbosa Schulze e Dr. Victor Hugo de Oliveira Neves.

médio) e como professores da educação não formal em projetos sociais e terapêuticos, escolas e academias de dança, entre outros. Para além disso,

[...] o Licenciado em Dança também terá competências para atuar nas áreas de gestão pública para a arte, curadoria de eventos de dança, consultoria artística e pedagógica para grupos profissionais e amadores, bem como Organizações Não Governamentais que utilizam a arte como tecnologia de educação (ALMEIDA NETO *et al.*, 2018, p. 21).

O Curso de Licenciatura em Dança, único no estado da Paraíba, há 8 anos tem contribuído de forma significativa para a formação de profissionais de dança, principalmente, de professores capacitados para atuar junto à educação formal. A licenciatura também tem cumprido com o seu papel ao realizar e divulgar atividades de ensino, pesquisa e extensão de caráter científico, artístico e cultural para a comunidade acadêmica e geral, demonstrando as várias possibilidades de atuação com a dança e a sua importância no e para o mundo que nos cerca.

4.6 A FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFISSIONAL DA DANÇA: O QUE OS REGE?

Os cursos superiores em Dança obedecem à Resolução nº 3 de 8 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES)¹⁵¹, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Essa resolução é decorrente do Parecer CES/CNE nº 0146/2002, aprovado em 03 de abril de 2002, que trata das DCN dos cursos de Graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design e do Parecer CNE/CES nº 0195/2003, aprovado em 05 de agosto de 2003, cujo assunto são as DCN dos cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design.

As licenciaturas, especificamente, além da referida resolução, seguem a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do CNE e do Conselho Pleno (CP), que institui as DCN para a formação inicial e para a formação continuada de professores da educação básica, em nível superior, (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), assim como também orienta a LDB 9.394/96.

¹⁵¹ “CNE. Resolução CNE/CES n. 3/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

Porém, antes de discorrer sobre cada umas dessas resoluções, as DCN relativas aos cursos superiores em Dança e as especificações alusivas às licenciaturas, serão destacados aspectos acerca da formação docente presentes na LDB 9.394/96, uma vez que esta é a lei que rege e direciona as demais.

A LDB nº 9.394/96, em seu título VI – dos profissionais da educação –, tem como temática a formação de professores para atuar na educação básica e superior e, em seu artigo 61, considera como profissional da educação básica o docente que obteve formação em cursos reconhecidos e que estejam em efetivo exercício, como pode ser analisado abaixo:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, [...];
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, p. 26).

Com o objetivo de atender às demandas pertinentes ao exercício da profissão, assim como as necessidades de cada etapa e modalidade pertencente à educação básica, a formação dos profissionais da educação deverá atender aos seguintes fundamentos:

- I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 26).

A formação do docente para atuar na educação formal deverá ocorrer em nível superior e em curso de licenciatura, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p. 27). Por conseguinte, de acordo com o artigo

65 da LDB 9.394/96, para a formação do profissional da educação é exigido o mínimo de trezentas horas de prática de ensino, além da realização dos estágios supervisionados.

Para atuar como docente em nível superior, não é necessário que se tenha formação em curso de licenciatura e, menos ainda, que se tenha realizado práticas de ensino durante seu período de graduação. No entanto, o artigo 66 da LDB 9.394/96 demonstra a necessidade de maior nível de instrução e qualificação, visto que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 28).

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, artigo 9º, parágrafo 2º, alínea c, conferiu à CES/CNE a responsabilidade de elaborar o projeto das DCN para orientar os cursos de Graduação “a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394/96, de 20/12/96, publicada em 23/12/96” (BRASIL, 2002, p. 2). Assim, consta no parecer CES/CNE nº 0146/2002 que as DCN devem: “a) constituir em orientações para a elaboração dos currículos; b) ser respeitadas por todas as IES e; c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes” (BRASIL, 2002, p. 3).

Esse mesmo parecer afirma que as DCN servem para que as IES se comprometam a “preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional “preparado”, mas o profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável”, atendendo, dessa forma, ao artigo 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96 (BRASIL, 2002, p. 2).

Logo, o Parecer nº 0146/2002 salienta que as DCN não devem ser entendidas como os Currículos Mínimos Profissionalizantes que buscavam favorecer a transferência dos graduandos entre as instituições, bem como garantir uma formação profissional homogênea a todos os egressos. Molina (2008, p. 42) clarifica que os currículos mínimos fixavam a duração mínima e máxima dos cursos, “além de observar normas gerais para todo o país, na tentativa de assegurar ao estudante certa igualdade de oportunidades, tais como: o mesmo estudo, os mesmos conteúdos e a mesma duração em qualquer instituição”.

Os Currículos Mínimos Profissionalizantes configuravam-se pela rigidez e engessamento na sua forma e pela falta de autonomia e flexibilidade das IES para organizarem seus PPC e currículos conforme suas necessidades. Eram entendidos como uma “verdadeira ‘grade curricular’ dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos até aos mesmos conteúdos previamente detalhados e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização” (BRASIL, 2002, p. 2). Molina (2008, p. 42) adverte que “este questionável

patamar de uniformidade entre cursos e instituições diferentes, estabelecido pelo modelo do *currículo mínimo*, implicava em elevado detalhamento de disciplinas sob pena do não reconhecimento dos cursos”, reforçando a clausura vivida pelas IES.

Ao contrário da proposta dos currículos mínimos, o objetivo das DCN são:

[...] servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais (BRASIL, 2002, p. 2).

As IES devem observar as DCN para organizarem seus cursos de Graduação em Dança, pensando-os desde a sua concepção até o momento da sua conclusão através do PPC, que precisa considerar as possibilidades de formação do ingresso no decorrer do curso. Deve abranger o perfil do formando e as competências e habilidades que o mesmo dever adquirir por meio da realização dos componentes e estágio curriculares, bem como das atividades complementares. O PPC deve ter consistência no intuito de oferecer uma formação ampla e de excelência ao egresso. Assim, o sistema de avaliação a ser adotado pelo curso e as oportunidades oferecidas aos graduandos, como projetos de iniciação científica, extensão ou de ensino, monitorias, trabalho de conclusão de curso (TCC) ou monografia precisam ser considerados como fatores importantes para a formação acadêmica e profissional (BRASIL, 2004). Nesse sentido, o artigo 3º da resolução nº 3 de março de 2004 indica que os cursos superiores de Dança devem oferecer aos seus discentes:

[...] capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (BRASIL, 2004, p. 11).

Carvalho (2011, p. 22), ao refletir sobre o artigo supracitado, ressalta que ele aponta para diferentes perfis de formação, mas que seu escopo são a sensibilidade artística e o pensamento reflexivo “cujos desdobramentos, enquanto ensino da dança, estão relacionados aos estudos de criações artísticas, aos conhecimentos de ordem biológica, psicológica,

filosófica, social, cultural, à articulação da teoria e da prática e às inter-relações desses conhecimentos”. Essa mesma resolução, em seu artigo 4º, ressalta quais as competências e habilidades profissionais que as graduações em Dança devem contemplar e oferecer ao corpo discente:

- I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal;
- II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos;
- III - desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais;
- IV - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos;
- V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida; (BRASIL, 2004, p. 11).

O artigo em questão reforça aspectos que potencializem a formação do profissional da dança de modo abrangente, corroborando para a atuação do artista, do pesquisador e do professor em ambientes educativos formais e não formais. Expõe sobre a importância de se pensar um processo de ensino e aprendizagem, prático e teórico, que contribua para a formação de um profissional completo, preparado para interagir com os diversos públicos, lidando de modo positivo com a pluralidade e a inclusão nos diferentes espaços de atuação. Há, também, a necessidade de que “[...] os domínios suscitados para o ensino da dança, na universidade, sejam permeados em seu desenvolvimento por conhecimentos que contemplem os múltiplos corpos” (CARVALHO, 2011, p. 23).

O artigo 5º dessa resolução fixa conteúdos determinados como básicos, específicos e teórico-práticos que devem ser atendidos tanto no PPC quanto na organização curricular dos cursos de Graduação em Dança, sendo estes:

- I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores;
- II - conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesilogia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;
- III - conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as

demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida (BRASIL, 2004, p. 11).

Os conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos oferecidos pelos cursos precisam estar em consonância com as ideias e ideais presentes no PPC e que desembocam em sua matriz curricular. Esses conteúdos devem contribuir para uma formação profissional ampla, consistente e coesa, possibilitando a atuação como artista, pesquisador e professor de dança.

Os cursos de Graduação em Dança precisam atender aos conteúdos estipulados pela resolução nº 3, de 8 de março de 2004, porém, possuem autonomia para pensá-los e organizá-los em sua matriz curricular em conformidade com as especificidades contidas em seu PPC e aos contextos político, social e cultural em que estão inseridos. Carvalho (2011) ressalta a abrangência e flexibilidade que essa resolução possui no que tange ao perfil, a organização e a estrutura curricular das graduações em dança. Uma vez que amplia as “possibilidades de estruturação e concepção para os cursos, os quais devem dialogar diretamente com o contexto e refletir as necessidades locais”, construindo “o modo de conceber e de realizar o ensino da dança de forma diferenciada, e deve estar presente na proposta curricular” (CARVALHO, 2011, p. 23-24).

Essa resolução, em seu penúltimo artigo (12º), indica que “os cursos de graduação em Dança para a formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (BRASIL, 2004, p. 11). A resolução que trata especificamente dos cursos para a formação de professores é a nº 2/2015 (CNE/CP), bem como a LDB nº 9.394/96.

A resolução nº 2/2015 estabelece as DCN para a formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais da educação para atuação na educação básica, “definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2). Essa resolução é dividida em oito capítulos, a saber: das disposições gerais, formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional, do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada, da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo, da formação continuada dos profissionais do magistério, dos profissionais do magistério e sua valorização e, por fim, das disposições transitórias.

Conforme pode ser visto no capítulo I, as IES deverão promover a formação inicial e continuada de professores, visando atender às necessidades e especificidades das diferentes etapas e modalidades de ensino, de acordo com as normas especificadas pelo CNE e em consonância com o parágrafo 1º do artigo 62 da LDB 9394/96. Também devem ser consideradas as políticas públicas da área de educação, as DCN, “e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes”. As instituições educativas de educação básica e os centros de formação que oferecem atividades de formação continuada devem estar em sincronia com os itens listados acima, que devem estar articulados ao seu próprio plano institucional, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) (BRASIL, 2015, p. 3).

Essas DCN atendem à formação inicial e continuada de professores nas diversas áreas de conhecimento para exercerem a docência nos níveis correspondentes à educação básica (educação infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio) e nas seguintes modalidades: Educação a Distância (EaD), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, e Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2015, p. 3).

A concepção de educação adotada nessas DCN pode ser vista em no artigo 3º,

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015, p. 4).

O capítulo II, da resolução em questão, trata especificamente da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, na qual a base comum nacional deve estar assegurada, bem como um processo educacional permanente e emancipatório, reconhecendo as especificidades do trabalho docente, “que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições

educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a)” (BRASIL, 2015, p. 5-6).

O terceiro capítulo versa sobre a formação inicial e continuada do egresso, discorrendo acerca das competências, habilidades e do repertório de conhecimentos teóricos e práticos que o professor deverá ter adquirido ao longo do curso. Contudo, a consolidação da práxis educativa ocorrerá à medida que o professor for vivenciando o exercício profissional (BRASIL, 2015, p. 6-7).

No quarto capítulo, observa-se que os cursos de formação inicial para o exercício docente implicam na formação em nível superior e que deverá ser ofertada prioritariamente de forma presencial, garantindo alto padrão de qualidade em termos culturais, acadêmicos, tecnológicos e científicos. Chama-se a atenção para o fato dessa DCN privilegiar o ensino presencial para a formação inicial docente, quando – tanto a Capes quanto o MEC – estipulam diversas políticas de formação à distância ou semipresenciais por meio de programas e projetos vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que serão vistos mais adiante.

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...]; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, [...]; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2015, p. 8-9).

O quinto capítulo orienta sobre a estrutura curricular e organizacional que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica deverão atentar. Assim, a formação ocorrerá em nível superior e em cursos de licenciatura, organizados de acordo com as áreas especializadas (componente curricular, campo de conhecimento e/ou interdisciplinar), “estruturando-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares” (BRASIL, 2015, p. 11).

As licenciaturas em questão deverão oferecer o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico em um mínimo de 8 semestres ou 4 anos. Essa carga horária corresponde a 400 horas de prática como componente curricular, que devem permear ao longo do curso, 400

horas voltadas para o cumprimento do estágio supervisionado¹⁵², visando à atuação na educação básica, o mínimo de 2.200 horas para a realização de atividades formativas específicas que estejam em conformidade com as estabelecidas pelos núcleos de formação e, finalmente, 200 horas de atividades teórico-práticas nos campos de interesse do licenciando, tais quais, iniciação à docência, iniciação científica, extensão universitária, monitoria, entre outras (BRASIL, 2015; GUEDES, 2019).

Além das especificações apontadas acima, nota-se no artigo 3º, em seu parágrafo 2º, que esses cursos devem garantir que os seus currículos sejam constituídos de conteúdos específicos da área de conhecimento correspondente ou interdisciplinares,

[...] seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015. p. 11).

Essa resolução ainda trata em seu sexto capítulo sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, compreendendo-a como esferas coletivas, organizacionais e profissionais, assim como uma oportunidade para que o processo pedagógico seja repensado. A formação continuada pode se dar por meio da participação em grupos de pesquisa e de estudos, projetos e atividades de extensão, cursos, reuniões pedagógicas, entre outros, que tenham “como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 13). Um exemplo disso são os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), apoiados pela Capes, que proporcionam ao professor a oportunidade de se qualificar e refletir sobre sua prática docente.

O sétimo capítulo dessa resolução aborda a valorização dos profissionais da educação. Desse modo, em seu artigo 18º, tem-se que as instituições educativas deverão fomentar políticas de valorização dos profissionais da educação, que devem assegurar formação adequada e de qualidade, plano de carreira, bem como serem preparados para atuar nos diversos níveis de ensino e modalidades da educação básica, em conformidade com a legislação vigente e à base

¹⁵² As 400 horas referentes à prática como componente curricular e as 400 horas para a realização do estágio supervisionados são obrigatórias, não podendo ser inferior ao estipulado pela DCN nº 02/2015 (BRASIL, 2015. p. 12).

comum nacional, bem como estarem de acordo com o que prevê o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior junto aos sistemas e redes de ensino de educação básica (BRASIL, 2015).

Por fim, tem-se o artigo 22º, do oitavo capítulo, que estabelece um prazo de dois anos para que os cursos superiores destinados à formação de professores que estejam em funcionamento se adaptem a essa resolução. Mas este tempo se torna curto ao pensar que não é somente uma questão de adaptação e, sim, de reestruturação e reorganização da licenciatura, do PPC e da matriz curricular para cumprir, por exemplo, a exigência da carga horária mínima (3.200h)¹⁵³, o que é ainda mais difícil para os cursos noturnos, além do atendimento às práticas como componentes curriculares – diferenciando-as do estágio supervisionado – e às atividades teórico-práticas de aprofundamento.

Sobre essas questões, Vieira, M. (2019) faz alusão aos cursos de licenciatura em dança, demonstrando preocupação com a adaptação dos mesmos e refletindo que:

[...] é preciso pensar nessa formação para tentar sanar a crise anunciada na indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho do futuro docente de Dança [assim como de outras áreas] e a necessidade de avançar no sentido de uma formação voltada ao modelo pedagógico-didático dos discentes, como uma forma de combater a exclusão, com maior permanência destes na universidade em virtude de tal aumento da carga horária (VIEIRA, M., 2019, p. 170. Grifo meu).

Como visto, essa resolução é bastante completa e complexa, abrangendo muitas dimensões da formação e trabalho de profissionais da educação básica. Ela aponta caminhos para as instituições formadoras (re)pensarem suas licenciaturas, seus PPC e seus percursos formadores, conferindo a autonomia garantida via Constituição Federal (1988) e que a LDB nº 9.394/96 preserva, mas, as “amarra” ao instituir tantas “adequações” e ao vinculá-las à BNCC que, em linhas gerais, pode trazer certa limitação curricular, fazendo com que especificidades do curso, das IES e do contexto político, econômico e sociocultural, das características do seu corpo docente e discente, bem como do que se almeja para o futuro do próprio curso e dos seus egressos.

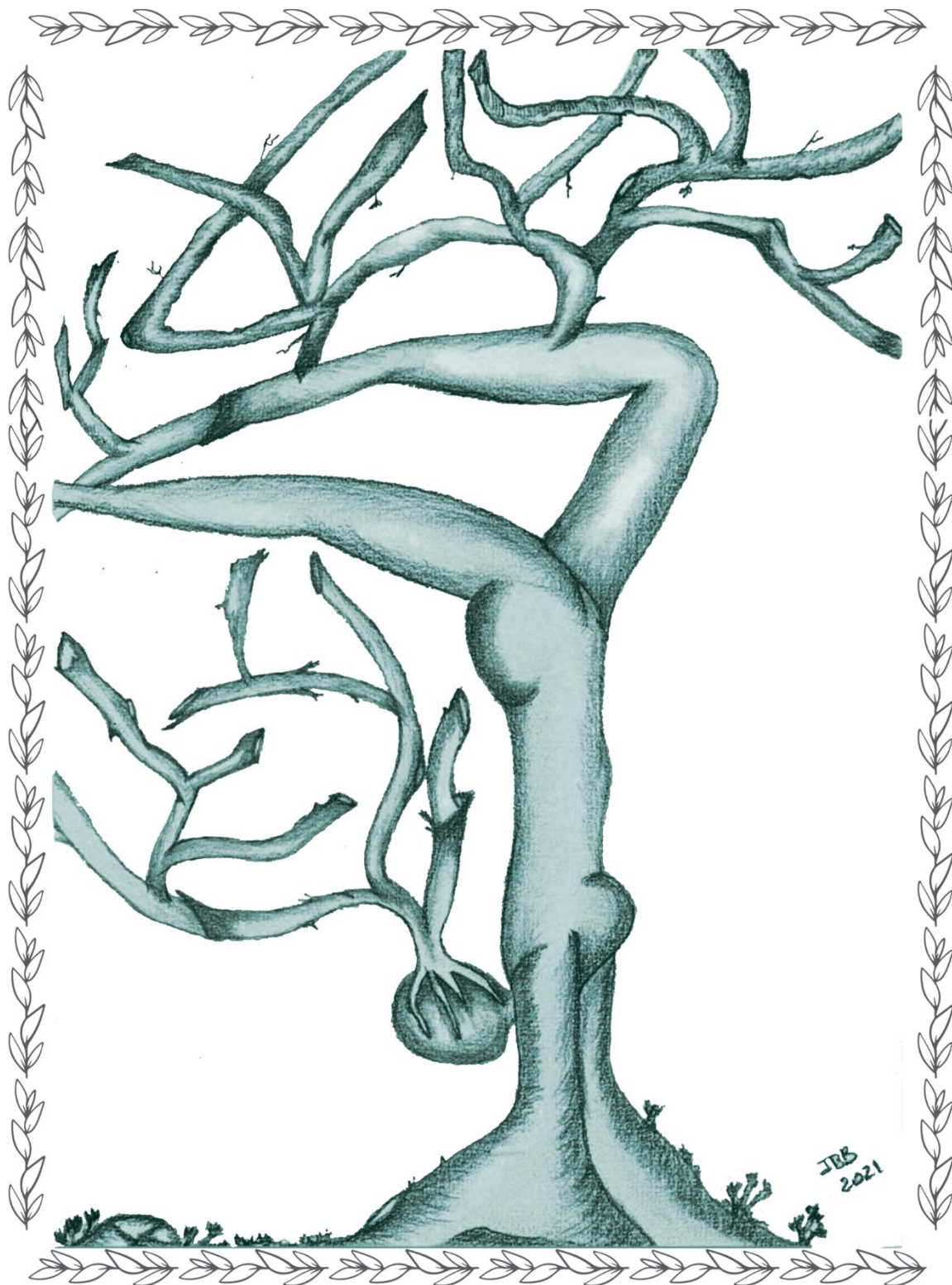
Desse modo, reforça-se a necessidade de que as legislações, documentos e políticas públicas voltadas para a educação sejam criadas em movimento dialógico com os profissionais da educação, as instituições de Ensino Superior e da educação básica, assim como com as entidades voltadas para a educação.

¹⁵³ Anteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, apontava 2.800 horas como o mínimo para os cursos de licenciatura. Contudo, esta resolução foi revogada com a instituição da Resolução nº 2/2015.

Fez-se aqui um pequeno recorte da LDB nº 9.394/96, das resoluções nº 3/2004 e nº 2/2015 (CNE/CP) e dos pareceres nº 0146/2002 (CES/CNE) e nº 0195/2003 (CNE/CES) que tratam das DCN para as Graduações em Dança e para os cursos de licenciaturas, no intuito de mostrar sob qual base legal os cursos superiores de formação de professores na área de dança são constituídos, desenvolvidos, (re)pensados e (re)avaliados. Obviamente, por questão de pertinência ao trabalho, não se destrinchou cada um desses documentos, apenas o necessário para o entendimento acerca da formação profissional em dança via curso superior seja ele licenciatura ou bacharelado. Enfatizando, principalmente, a licenciatura e a formação do docente para atuar na educação básica.

Capítulo

• 5 •



5 DOCÊNCIA É TRABALHO, PROFESSOR É TRABALHADOR

Ao abordar a natureza e a especificidade da educação, Saviani (2013, p. 11) faz as seguintes provocações: “Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais?”. A resposta a essas questões é apenas uma, o trabalho.

Isso significa que o homem, ao contrário dos outros animais, é capaz de se adaptar à natureza, mas, mais do que isso, adaptar a natureza às suas necessidades, transformando-a por meio do seu trabalho. Segundo o referido autor, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2013, p. 11). Assim, nessa perspectiva do materialismo histórico-dialético, pode-se dizer que:

[...] em um sentido mais amplo e mais adequado à centralidade da categoria trabalho - que envolve múltiplas faces e que corresponde à própria tarefa do homem de fazer-se homem, humanizar-se, trabalhadores somos todos os seres humanos, na medida em que atuamos sobre a natureza, interagimos social e politicamente e, assim, produzimos bens materiais, artísticos, científicos e espirituais, e nos produzimos a nós mesmos (LINHARES, 2011, p. 15).

Os autores Tardif e Lessard (2014) diferenciam a forma com que o trabalho era visto antes e após Karl Marx. Anteriormente ao filósofo e sociólogo alemão, a relação entre trabalhador e objeto de trabalho dava-se com a transformação da natureza em objeto pelas mãos humanas. Nessa relação, o sujeito permanecia o mesmo, não passava por nenhum processo de mudança advindo da modificação do objeto.

Contudo, Marx superou essa ideia ao demonstrar que “o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 28). Em essência, de acordo com esses autores (2014, p. 28), “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”.

No livro *I d'O Capital*, Marx (2011) faz uma diferenciação importante referente ao trabalho concreto e ao trabalho abstrato. Para ele,

[...] todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 2011, p. 104).

O caráter útil do trabalho deve-se às trocas realizadas entre homens e natureza, que favorecem a produção de artefatos necessários e úteis à vida humana, se implementa, desse modo, o trabalho concreto. Ao abandonar o caráter útil e a dimensão concreta do trabalho, o que permanece é o gasto de força humana caracterizada como produtiva, física ou intelectual, sendo denominada de dimensão abstrata (ANTUNES, 2015).

Outro ponto relevante empregado por Marx refere-se à qualificação do trabalho em manual e intelectual, material ou imaterial (não material)¹⁵⁴. O referido autor (2011, p. 382) explica que o homem somente pode atuar sobre a natureza com o emprego do seu próprio corpo, ou seja, da sua musculatura controlada pelo seu cérebro. “Assim como no sistema natural a cabeça e as mãos estão interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual”.

Saviani (2012; 2013) chama de trabalho material o processo de produção, cada vez mais amplo e complexo, de bens materiais que garantem a subsistência material da própria humanidade, configurando-se como a base de sua existência. Tardif e Lessard (2014) explicam que o trabalho material gera objetos que são palpáveis, que possuem substância e forma determinada, bem como podem ser manipulados. São fabricados por meio de cadeias de montagem e são seriais, podendo, desse modo, ser feitos, desfeitos e refeitos, além de comercializados.

O trabalho não material ou imaterial, de forma simples, pode ser caracterizado como a produção de ideias, de conceitos, de habilidades, entre outros. “Trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2013, p. 12). Este tipo de trabalho está “dotado de maior dimensão intelectual, quer nas *atividades industriais mais informatizadas* quer nas esferas compreendidas pelo *setor de serviços ou nas comunicações*, entre tantas outras” (ANTUNES, 2009, p. 125). Para Amorim (2014, p. 34), em linhas gerais:

[...] o trabalho imaterial é apresentado como um trabalho sem substância física e que tem sua fonte predominante em trabalhos intelectuais que podem estar

¹⁵⁴ Há autores, como Saviani (2012; 2013), que utilizam a nomenclatura trabalho material e não material e, outros, como Antunes (2006; 2009; 2017), que preferem usar material e imaterial.

relacionados à prestação de serviços, à administração, à gerência e ao controle dos processos de trabalho, ou mesmo a atividades produtivas que têm como fundamento o conhecimento e a informação utilizados dentro dos processos de trabalho. A informação e o conhecimento são, assim, considerados o núcleo duro do trabalho imaterial.

Considerando a citação acima, em que se verifica que o trabalho imaterial é alicerçado principalmente em torno de trabalhos intelectuais, tem-se a educação como pertencente a esta categoria de trabalho. A partir dessa premissa, Saviani (2013) propõe que a produção não material seja dividida em duas modalidades, a saber:

[...] a primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação (SAVIANI, 2013, p. 12).

Visto isso, tem-se a educação como trabalho. Essa afirmação pode parecer um tanto óbvia, entretanto, há alguns marxistas que não compreendem a atividade educativa como sendo trabalho. Para Saviani (2012), estes autores fazem uma interpretação incorreta e simplista da categoria trabalho em Marx, uma vez que apropriam a esta somente os trabalhos manuais, excluindo, assim, os trabalhos intelectuais.

É claro que a produção material é a base de toda existência humana e sem essa produção não existiria a produção não material. Mas a categoria de trabalho em Marx jamais se reduziu à produção material. Isso seria identificar trabalho com trabalho manual e seria abdicar do horizonte de superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (SAVIANI, 2012, p. 151-152).

Antunes (2019) reitera que a forma dominante de produção dentro do capitalismo é a material, no entanto, afirma que Marx reconhece a existência de atividades não materiais importantes para a incrementação do capital. Para Marx (2011), produzir no capitalismo não é apenas produzir mercadoria, mas, sim, gerar mais-valor. Ou seja, o trabalhador não produz para ele, mas para o capital, para que, desse modo, se produza mais-valia. Sendo assim, apenas o trabalhador que participa do processo de enaltecimento do capital pode ser considerado produtivo. Em passagem d'*O Capital*, Marx (2011) utiliza-se de um exemplo fora da esfera do trabalho material – a figura do professor, chamado de mestre-escola – para conceituar trabalho e trabalhador produtivo. Logo,

[...] se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital (MARX, 2011, p. 382-383).

Nesse ínterim, o professor ao atuar em uma escola privada sob o comando do empresário da educação, ou seja, do capitalista dono da fábrica de ensino, está sendo produtivo, uma vez que está vendendo sua força de trabalho e contribuindo com a produção de mais-valia. Mas, esse mesmo professor, ao lecionar em uma escola pública, embora também venda sua força de trabalho, é considerado improdutivo, “pois cria somente um valor de uso, ao contrário do primeiro, que gera valor de troca. E isso ocorre porque o professor da escola privada se insere em uma relação social voltada prioritariamente para a valorização do capital (MARX, 2013, p. 578 apud ANTUNES, 2019, p. 17). Vê-se, então, que o trabalho é caracterizado como improdutivo ao não se voltar para a produção de valores de troca, mesmo criando utilidades. “É por isso que o capital suprime todo trabalho improdutivo que é desnecessário, além de realizar a fusão entre atividades produtivas e improdutivas, sempre que possível” (ANTUNES, 2019, p. 17).

Segundo Duarte *et al.* (2012, p. 97), observa-se no exemplo dado por Marx sobre o mestre-escola que, apesar “de o trabalho ser considerado uma atividade objetivadora não significa, de forma alguma, na teoria de Marx, que a objetivação sempre resulte em produtos materiais”, o que evidencia outros tipos de trabalho derivados do trabalho manual e intelectual. Por conseguinte, pode ser distinguido em algumas modalidades, tais quais: trabalho rural, industrial, comercial, literário, artístico, administrativo, pedagógico, educativo, entre outros.

Portanto, com base na fundamentação materialista histórico-dialética pode-se afirmar que educação é trabalho não-material e o professor é trabalhador, visto sua inserção na divisão social e técnica do trabalho.

5.1 REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFISSIONAL DE DANÇA

De acordo com as considerações realizadas acima, o profissional de dança – independentemente de atuar como artista ou professor – é um trabalhador e, assim como outros

trabalhadores, vende sua força de trabalho. A área da dança permite diversas formas de atuação profissional que podem ser verificadas na Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, a qual “dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências”, no Decreto nº 82.385, de 05 de outubro de 1978, que tem como objetivo regulamentar a lei citada anteriormente e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, cujo “título VI - profissionais da educação” - especifica sobre quem são e qual a formação necessária aos profissionais que atuam na educação básica.

A Lei nº 6.533/78 e o Decreto nº 82.385/78 descrevem o artista e o técnico em espetáculos de diversões do seguinte modo:

I - Artista, o profissional que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública;

II - Técnico em Espetáculos de Diversões, o profissional que, mesmo em caráter auxiliar, participa, individualmente ou em grupo, de atividade profissional ligada diretamente à elaboração, registro, apresentação ou conservação de programas, espetáculos e produções (BRASIL, 1978a, p. 1; BRASIL, 1978b, p. 1).

E, com a finalidade de não apenas regulamentar, mas de clarificar acerca dessa legislação, o Decreto nº 82385/78 apresenta um anexo em que lista os profissionais das artes do espetáculo e descreve suas aptidões ocupacionais. Assim, as que se referem especificamente à área da dança são: bailarino ou dançarino, coreógrafo, ensaiador de dança e *maître de ballet*¹⁵⁵. Há outras ocupações como direção e assistente de direção que, mesmo não usando a palavra dança de forma estrita e nem sua descrição, podem estar intimamente ligadas às produções e espetáculos de dança, bem como serem desenvolvidas por artistas da dança, por isso, são incluídas aqui.

Apresenta-se, em seguida, o Quadro 9 com os títulos profissionais e a descrição das suas funções, de acordo com o Anexo ao Decreto nº 82.385/78:

Quadro 10 - Título profissional e descrição da função conforme o anexo ao Decreto nº 8.2385/78

Título	Descrição da Função
Bailarino ou dançarino	Executa danças através de movimentos coreográficos preestabelecidos ou não; ensaia segundo orientação do coreógrafo, atuando

¹⁵⁵ Há outros profissionais técnicos em espetáculos que podem estar envolvidos em produções de dança e que são listados no anexo ao Decreto nº 82385/78, como, por exemplo, cenógrafo, figurinista, iluminador. Todavia, optou-se por não os destacar como profissionais específicos da dança, seguindo a mesma utilização de Pronsato (2014).

	individualmente ou em conjunto, interpretando papéis principais ou secundários; pode optar pela dança clássica, moderna, contemporânea, folclórica, popular ou “shows”; podem ministrar aulas de dança em academias ou escolas de dança, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação, obedecendo as condições para registro como professor.
Coreógrafo	Cria obras, coreográficas e/ou movimentações cênicas, utilizando-se de recursos humanos, técnicos e artísticos, a partir de uma ideia básica, valendo-se, para tanto, de música, texto, ou qualquer outro estímulo; estrutura o esquema do trabalho a ser desenvolvido e cria as figuras coreográficas ou sequências; transmite aos Artistas a forma, a movimentação, o ritmo, a dinâmica ou interpretação, necessários para a execução da obra proposta; pode dedicar-se à preparação corporal de Artistas.
Diretor	Cria, elabora e coordena a encenação do espetáculo a partir de uma ideia, texto, roteiro, obra literária, música ou qualquer outro estímulo utilizando-se de recursos técnico-artístico, procurando assegurar o alcance dos resultados objetivados com a encenação; estuda a obra a ser representada, analisando o tema, personagem e outros elementos importantes, para obter uma percepção geral do espírito da mesma; define com o Coreógrafo, Figurinista, Cenógrafo, Iluminador e outros técnicos, quais as melhores soluções para o espetáculo, preservando assim a unidade da obra; assume uma linha filosófica ou ideológica individual ou coletiva para o trabalho, norteado pelos princípios da liberdade criativa; decide sobre quaisquer alterações no espetáculo; opina e sugere sobre a divulgação do espírito do espetáculo; presta assistência durante o período de apresentação na relação com o Produtor fica preservada a sua autonomia quanto à criação; define com o Produtor a equipe técnica e artística
Assistente de direção	Auxilia e assiste o Diretor em todas as suas atribuições, participando do processo criador; zela pela disciplina e andamento dos ensaios na ausência do Diretor, atuando também, como elemento de ligação junto à produção, equipe artística e técnica; providencia os avisos diariamente colocados em tabelas durante os ensaios; na ausência do Diretor a responsabilidade de toda a parte artística poderá lhe ser delegada.
Ensaaiador de dança	Ensaia os movimentos coreográficos com os Bailarinos ou Dançarinos, colocando-os técnica e interpretativamente dentro do espetáculo.
<i>Maître de ballet</i>	Dirige os bailarinos ou dançarinos do corpo de baile, zelando pelo rendimento técnico e artístico do espetáculo; ensaia bailarinos ou dançarinos; remonta coreografias; ministra aulas de dança em uma companhia específica.

Fonte: Quadro anexo ao Decreto nº 8.2385/78.

Nota: Dados organizados pela autora.

Conforme o artigo 6º da Lei nº 6.533/78, o artista e o técnico em espetáculos e diversões – independentemente de como adquiriram sua formação – devem requerer ao “registro na

Delegacia Regional do Trabalho do Ministério do Trabalho [DRT]¹⁵⁶, o qual terá validade em todo o território nacional” (Grifo meu), para exercerem sua profissão. Consequentemente, para conquistar o DRT – segundo o artigo 7º da Lei nº 6.533/78 – devem apresentar os seguintes documentos:

- I - diploma de curso superior de Diretor de Teatro, Coreógrafo, Professor de Arte Dramática, ou outros cursos semelhantes, reconhecidos na forma da Lei; ou
- II - diploma ou certificado correspondentes às habilitações profissionais de 2º Grau de Ator, Contra-regra, Cenotécnico, Sonoplasta, ou outras semelhantes, reconhecidas na forma da Lei; ou
- III - atestado de capacitação profissional fornecido pelo Sindicato representativo das categorias profissionais e, subsidiariamente, pela Federação respectiva (BRASIL, 1978a, p. 1).

Como visto, a Lei nº 6.533/78 e o Decreto nº 82.385/78 tratam somente do artista e do técnico de espetáculos de diversões, compreendendo os aspectos artísticos da área de dança, inclusive ao tratar do ensino desta linguagem por meio do *maître de ballet*, considerando as academias, os conservatórios, as companhias de dança como nichos para a sua atuação. Como visto, esses documentos não incorporam a possibilidade de exercer a docência em dança na educação formal básica e/ou superior e nem em outros espaços de atuação não formal. Porém, as profissões que não são alcançadas pela lei e decreto supracitados são apresentadas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) que funciona como um “documento normalizador do reconhecimento¹⁵⁷, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdo das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É, ao mesmo tempo, uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva” (LUPI, 2010, p. 4). Morandi (2006, p. 106) esclarece que a concretização da CBO contou com uma parceria realizada entre Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) e de instituições como a USP, a Unicamp, a UFMG e o Senai que possibilitaram “uma visão ampla, um mapeamento das diferentes profissões, e a atualização das ações dos profissionais de arte”.

A CBO amplia o universo das profissões destacadas pela Lei nº 6.533/78 e pelo Decreto nº 82.385/78, trazendo outros ofícios como, por exemplo, os do campo do ensino de dança. As profissões são apresentadas em grandes grupos ocupacionais, “por nível de competência e similaridade nas atividades executadas” (CBO, 2010a, p. 11). Obedecendo a estes critérios têm-

¹⁵⁶ O DRT é exigido para artistas e técnicos de espetáculos de diversões. Já para o exercício docente na educação básica, é necessário curso de licenciatura.

¹⁵⁷ Importante ressaltar que o reconhecimento tem como finalidade a classificação, não apresentando função de regulamentação profissional (LUPI, 2010).

se as artes e, mais especificamente a dança, como pertencentes ao grande grupo 2 – profissionais das ciências e das artes e ao grande grupo 3 – técnicos de nível médio.

O grande grupo 2 – profissionais das ciências e das artes – exige alto nível de competência¹⁵⁸ e experiências ao exercício profissional, assim:

[...] suas atividades consistem em ampliar o acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas; aplicar conceitos e teorias para a solução de problemas ou por meio da educação; assegurar a difusão sistemática desses conhecimentos. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competência nível quatro da Classificação Internacional Uniforme das Ocupações - CIUO 88 (CBO, 2010a, p. 143).

Profissões como dançarino (exceto dançarino tradicional e popular), músico, maestro, ator, dentre outras, abarcam esse grande grupo uma vez que requerem alto nível de competência. Para exercer essas profissões, não é exigido que se tenha Ensino Superior, todavia, é recomendável que se obtenha, seguindo o fluxo mundial que se volta à necessidade da profissionalização. No que tange às artes, o grande grupo 2 engloba profissionais do ensino e artistas com ou sem Ensino Superior, não envolvendo “trabalhadores de qualquer outro nível de competência profissional que apoiam trabalhos artísticos como, por exemplo, camareira de teatro e técnico de som” (CBO, 2010a, p. 143).

As profissões do campo da dança – relacionadas à expressão artística e à educação – classificadas no grande grupo 2 da CBO (2010a) são apresentadas no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11 - Grande Grupo 2: Profissionais das Ciências e das Artes

Título	Especificação
Artistas da dança (exceto dança tradicional e popular)¹⁵⁹	Assistente de coreografia; bailarino, bailarino criador, bailarino intérprete e dançarino (exceto danças populares); coreógrafo, bailarino coreógrafo; dramaturgo de dança; ensaiador de dança; professor de dança, <i>maître de ballet</i> .
Profissionais da escrita	crítico - crítico de dança.
Diretores de espetáculos e afins	Diretor teatral - assistente de direção; diretor circense, diretor de produção. Diretor de televisão; encenador teatral; ensaiador de teatro; gerente de arte teatral.
Produtores artísticos e culturais	Produtor cultural - empresário de espetáculo, tecnólogo em produção cultural.

¹⁵⁸ Nível de competência corresponde à “complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho” (CBO, 2010a, p. 143).

¹⁵⁹ Artistas/dançarinos de dança tradicional e popular estão inseridos no grande grupo 3 - técnicos de nível médio. Segundo a CBO (2010a), o aprendizado acontece nas comunidades tradicionais por meio da transmissão direta entre mestre e discípulo e, nos casos das danças tradicionais, por meio de cursos informais.

Profissionais de ensino

Professores de nível superior no Ensino Fundamental de quinta à oitava série¹⁶⁰ (professor de educação artística¹⁶¹ do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série; professor de artes na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série); professores do Ensino Médio (professor de artes do Ensino Médio) e; professores de Artes do Ensino Superior - professor de artes do espetáculo do Ensino Superior (professor de artes cênicas no Ensino Superior; professor de circo no Ensino Superior; professor de dança no Ensino Superior; professor de performance no Ensino Superior; professor de teatro no Ensino Superior; professor de teatro-educação no Ensino Superior).

Fonte: Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2010a).

Nota: Dados organizados pela autora.

Aos “artistas da dança” compete “conceber e concretizar projetos cênicos de dança, realizar montagens de obras coreográfica e executar apresentações públicas de dança; para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias – e podem também ensinar dança” (MORANDI, 2006, p. 107).

As ocupações relacionadas aos “profissionais da escrita”, “diretores de espetáculos e afins” e “produtores artísticos e culturais” também podem ser de competência do artista da dança. Percebe-se, assim,

[...] que a função do artista da dança hoje se multiplica em muitas outras atuações além de dançar, ensinar e coreografar. Podemos apontar outras atividades em pleno crescimento, como aquelas da gestão cultural e curadoria, para promover e dirigir eventos culturais e reivindicar políticas públicas para a dança e outras que desenvolvem o pensamento em dança, como as da pesquisa e da crítica. Sobre as últimas, é evidente o aumento de publicações na área, fruto de estudos avançados e da produção dos cursos de pós-graduação no país (SILVA, E. R., 2016, p. 33).

Vê-se, então, que o “professor de dança” se encontra na categoria “artista da dança” e não na de “professor”, reconhecendo que o ensino desta linguagem artística pode ser realizado por artistas. Ao tratar dos “profissionais de ensino”, a CBO não enfatiza o professor de dança na educação básica e, sim, o de arte, a especificação “dança” aparece somente em “professores de arte do ensino superior”. A regulamentação dos “profissionais de ensino” para atuar na

¹⁶⁰ A mudança no Ensino Fundamental de 8 para 9 anos que, inclusive, altera o sistema de série (5ª à 8ª série) para ano (6º ao 9º ano) se deu a partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Assim, “todos os sistemas de ensino deverão adotar o ensino fundamental de nove anos até 2010, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009 para que ocorra a sua implementação no ano seguinte [2010]”. (BRASIL, 2009, p. 18. Grifo meu). Contudo, mesmo a CBO tendo sido atualizada no ano de 2010, mostra-se desatualizada ao indicar os “anos” do Ensino Fundamental como ainda sendo “série”.

¹⁶¹ Outra nomenclatura desatualizada é a de Educação Artística que, desde a LDB nº 9.394/96, é denominada Arte.

educação básica e superior é tratada especificamente na LDB nº 9.394/96 e nas DCN específicas para cada graduação (neste caso, para as Graduações em Dança – Resolução nº 3/2004) e nas DCN (Resolução nº 2/2015) próprias aos cursos para formação de professores – as licenciaturas. Ressalta-se que essas informações já foram apresentadas no quarto capítulo.

Voltando à CBO, tem-se o grande grupo 3: técnicos de nível médio. Este:

[...] compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos técnicos e experiência em várias disciplinas das ciências físicas e biológicas ou das ciências sociais e humanas. Essas atividades consistem em desempenhar trabalhos técnicos relacionados com a aplicação em relação às esferas já mencionadas referentes à educação de nível médio. A maioria das ocupações deste grande grupo relacionam-se ao nível 3 de competência da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (CBO, 2010a, p. 426).

No que se relaciona à arte e, especificamente, à linguagem artística da dança, este grande grupo compreende “outros técnicos de nível médio”, na qual se enquadram os “dançarinos tradicionais e populares” e os “instrutores e professores de cursos livres”. A descrição feita sobre os dançarinos tradicionais e populares é a de que dançam “sozinhos, em pares ou em grupo com fins ritualísticos, performáticos e espetaculares, pesquisam e estudam, reinterpretem danças tradicionais e populares; criam espetáculos, ministram aulas e inserem seu acervo cultural em diferentes contextos (sociais, pedagógicos e terapêuticos)” (CBO, 2010a, p. 667). E a diferenciação entre eles é apresentada do seguinte modo:

Quadro 12 - Grande Grupo 3: Técnicos de Nível Médio

Título	Especificação
Dançarino tradicional	Bailarino de danças folclóricas; Dançarino brincante; Dançarino de danças de raiz; Dançarino de danças folclóricas; Dançarino de danças rituais; Folgazão; Sambista.
Dançarino popular	Bailarinos de danças parafolclóricas; Bailarinos étnicos; Bailarinos populares; Dançarino de rua; Dançarino de salão; Dançarinos de danças parafolclóricas; Dançarinos étnicos; Dançarinos populares.
Instrutores e professores de cursos livres	Professores de cursos livres.

Fonte: Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2010a)

Nota: Dados organizados pela autora.

Tanto o dançarino tradicional quanto o dançarino popular, muitas vezes, obtêm sua formação ao longo da vida por meio da educação informal através da oralidade, observação e

convivência com mestres da cultura e manifestação popular, que são passados de geração em geração.

Já os instrutores e professores de cursos livres adquirem, na maioria das vezes, sua formação através da educação não formal ou educação formal em nível técnico e profissionalizante. Estes profissionais devem ser capazes de criar, planejar, executar e ministrar cursos livres, definir material didático e avaliar os cursistas. Devem também desenvolver programas para empresas e clientes, além de indicar mudanças estruturais em cursos (CBO, 2010a).

A CBO (2010a) esclarece que o exercício dessas ocupações é livre. A qualificação profissional e o nível de escolaridade exigidos são distintos e variam de acordo com cada área. A atuação pode acontecer individualmente ou em grupo, em escolas e espaços de ensino que ofereçam cursos livres. Destaca-se que os cursos livres não estão sujeitos à regulamentação e fiscalização do MEC.

Importante citar que não há a especificação quanto aos profissionais de arte e/ou dança na descrição desta ocupação¹⁶², no entanto, sabe-se que grande parte dos artistas e professores de linguagens artísticas vivem de criar, planejar e ministrar cursos livres em academias, *ateliê*, conservatórios, escolas, projetos socioculturais, dentre outros, por este motivo, escolheu-se realçar esse ofício.

Como visto, o profissional da dança pode atuar em diferentes campos e perspectivas com modos distintos de formação e níveis de instrução, podendo trabalhar como bailarino/dançarino, coreógrafo, ensaiador de dança, diretor, assistente de direção, produtor artístico e cultural, crítico de dança, professor e instrutor de dança da educação não formal, *maître de ballet*. Para o exercício dessas profissões, não é obrigatório ter curso superior na área da dança ou em áreas afins, mas é necessário, como visto anteriormente, ter experiência e DRT. A docência em dança na educação básica, no entanto, exige que o profissional tenha licenciatura na área de atuação em instituições reconhecidas pelo MEC e, no caso do magistério no Ensino Superior, “algumas universidades requerem formação acadêmica e pós-graduação na área de atuação; em outras, o critério é a excelência, ou seja, os professores de arte devem ser artistas de notoriedade na área em que vão lecionar” (MORANDI, 2006, p. 107).

¹⁶² Os títulos das ocupações dessa família compreendem o “instrutor de autoescola, instrutor de cursos livres - Instrutor de equitação para equoterapia e professores de cursos livres” (CBO, 2010a, p. 569).

5.2 OS MODELOS DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS: DO CHÃO DA FÁBRICA AO CHÃO DA ESCOLA

Conforme esclarecimento de Antunes e Pinto (2017), o sistema capitalista não é estático e, muito menos, linear. Mas, mesmo com sua dinamicidade, continuou a intensificar e complexificar os processos de alienação do trabalho. Isso pode ser observado no surgimento de particularidades e especificidades relativas às formas próprias da alienação ou na manutenção de perfis fundamentais alienantes relacionados ao modo de produção presente no capitalismo, tanto nos modelos taylorista e fordista quanto no toyotista.

A alienação, decorrente do modo de produção capitalista, pode ser entendida como um “complexo social que compreende dois fenômenos muito aproximados, mas não idênticos: o estranhamento (no original alemão: *entfremdung*) e a exteriorização (*entäusserung*)” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 12). Assim, “o *estranhamento* é utilizado por Marx quando pretende *ênfatizar* a dimensão de negatividade que caracteriza o trabalho assalariado no capitalismo. Por outro lado, a *exteriorização* está presente em toda a atividade humana que cria e produz” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 12).

Para os autores supracitados, os momentos, que fazem com que o trabalho no modo de produção capitalista seja alienado, podem ser divididos em quatro: a) quando manifesta o estranhamento ou negatividade, “no qual o produto do trabalho, que resulta de sua *exteriorização*, não pertence ao seu criador, o ser social que trabalha”; b) quando o trabalhador não se reconhece e não se apropria do que produz, sendo assim, se aliena e se estranha em seu processo de trabalho; c) o trabalhador não se reconhece como sujeito no ato de produzir e; d) o fato de não se reconhecer como indivíduo faz com que o trabalhador não se reconheça “[...] como parte constitutiva do gênero humano: ‘[...] é o *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*’” (MARX, 2004 apud ANTUNES; PINTO, 2017, p. 13).

Retomando a ideia dos modelos ou padrões de produção capitalista, Antunes e Pinto (2017) apontam, no início do século XX, o surgimento de um novo projeto de sociedade no interior das fábricas metalúrgicas como, por exemplo, a proposta de administração “científica¹⁶³” criada por Frederick Winslow Taylor, conhecida como taylorismo. Taylor acreditava que não se devia encarregar à classe trabalhadora da produção de saberes-fazeres, ou seja, a ela deveria ser imposta o sistema de divisão de trabalho, onde há os responsáveis pelo desenvolvimento de atividades manuais e os das intelectuais.

¹⁶³Taylor, ao utilizar o termo “científico”, objetiva que suas ideias aparentem neutralidade e, assim, busca-se posicionar acima da política (ANTUNES; PINTO, 2017).

Desse modo, a fim de controlar os trabalhadores, buscava-se extrair todo o conhecimento que tivessem relacionado aos saberes-fazer limitando-os à mera realização de tarefas. Com a implantação de seus princípios “científicos” nas fábricas, Taylor visava que tanto os operários quanto os gerentes capitalistas se enxergassem no mesmo lado da trincheira, dito de outro modo, que partilhassem o mesmo objetivo: aumentar a produtividade do trabalho. Percebe-se, então, o controle do corpo e do intelecto do trabalhador por meio da imposição unilateral referente à realização do trabalho, da padronização das ações e na suposta divisão equitativa do trabalho. Antunes e Pinto (2017, p. 31) afirmam que “o controle do corpo dos/as trabalhadores/as é apenas um corolário de todo o sistema, cujo cerne é uma apropriação do conhecimento, dos saberes-fazer que detém sobre o trabalho”.

Em síntese, esse modelo de produção amplia as fraturas sociais entre quem detém os meios de produção e os trabalhadores por meio da usurpação do conhecimento construído historicamente pelos últimos, bem como a redução dos seus fazer ao que foi ordenado. Por conseguinte, coube ao trabalhador um aprendizado reduzido e, às fábricas, a definição dos saberes-fazer necessários para a contratação do operário, assim como a sua rápida substituição, caso não produzisse o esperado e/ou falhasse (ANTUNES; PINTO, 2017).

Outro modelo de produção foi o criado por Henry Ford, responsável pela popularização do automóvel que, até então, era um artigo de luxo. Ford visava extrair o maior rendimento de seus trabalhadores, assim, implantou uma linha de montagem em série e padronizada que consistia em “um mecanismo de transferência com movimento contínuo dos objetos de trabalho, que eram levados a quase todas as seções da planta, enquanto o produto sofria a intervenção dos/as trabalhadores/as até que pudesse ser finalmente testado e posto no mercado” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 41).

Os postos de trabalho fordistas reduziam as atividades a uma série de tarefas que deveriam ser executadas como prescritas, inclusive em relação à utilização de ferramentas e ao tempo, tendo como finalidade o aumento da produtividade. Essa forma de produzir:

[...] levou à especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremos que, embora no âmbito coletivo, do trabalho cooperado, o resultado fosse uma enorme produtividade, ao nível dos postos individuais, a linha fordista convertia os/as trabalhadores/as em ‘apêndices’ da maquinaria (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 41).

O filme *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin, retrata a realidade vivenciada por trabalhadores na linha de montagem, na qual cada um é responsável pela realização de uma tarefa, como, por exemplo, a Carlitos (personagem interpretado por Chaplin) cabe apertar

parafuso. O trabalhador é alheio ao que está produzindo, executam o que as máquinas não podem realizar e, desse modo, refletem os processos de alienação levantados anteriormente por Antunes e Pinto (2017).

Vieira, R. (2019, p. 30) diz que o taylorismo-fordismo não está restrito ao chão da fábrica, ou seja, ao seu campo de produção, mas que se difunde “por todo o tecido social e penetra o Estado. Não é só uma forma típica de sistematização e administração da economia e da produção, mas antes de tudo, um instrumento de criação da hegemonia das classes burguesas dentro da estrutura social”.

A tentativa de superar a crise da década de 1970 fez com que se buscasse por novos métodos de produção, uma vez que o modelo de acumulação rígido estabelecido pelo taylorismo-fordismo não correspondia às necessidades do capital, pelo contrário. Por conseguinte, “com a reestruturação produtiva, surgiram diversos métodos de trabalho que receberam as mais diversas denominações: neofordismo, modelo italiano, volvoísmo, especialização flexível, toyotismo” (VIEIRA, R., 2019, p. 38).

Dentre esses, o modelo de produção japonês de acumulação flexível, conhecido como toyotismo ou ohnismo¹⁶⁴, ganha proeminência, aparecendo como resposta à recuperação e à lentidão do crescimento japonês após Segunda Guerra Mundial (ANTUNES; PINTO, 2017) e à crise de produção fordista dos anos 1970 (ANTUNES, 2015). O toyotismo, ao contrário do taylorismo-fordismo que realizava produção em série e em massa, instituiu um “processo ágil e lucrativo de produção de mercadorias” voltado para a demanda (ANTUNES, 2015, p. 42). Dito de outro modo, no ohnismo aplica-se o método *just in time* (JIT)¹⁶⁵ como princípio para reduzir o estoque de tempo e de produtos aliado a um sistema denominado *kanban*¹⁶⁶, fundamentado em técnicas voltadas para informação e reposição de mercadorias após a sua venda, instituindo uma produção baseada no estoque mínimo, porém pronta para atender às demandas do mercado.

Esse regime de acumulação flexível vem a instituir “novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização” (KUENZER, 2007, p. 1158). Assim,

¹⁶⁴ “O sistema toyotista emergiu dos experimentos, na empresa Toyota, empreendidos entre 1947 e o início dos anos 1970 no Japão, por Kiichiro Toyoda e Taichii Ohno: o primeiro, presidente-fundador; o segundo, engenheiro industrial da empresa” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 65).

¹⁶⁵ O termo *just in time* (JIT) significa “bem na hora” e se relaciona diretamente à produção, quer dizer, a fim de evitar o desperdício e a formação de estoque produz-se a mercadoria de acordo com a necessidade. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/just-in-time/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

¹⁶⁶ A terminologia *kanban* significa “cartão, sinalização ou ainda gestão visual” que mostra a situação das tarefas, associando-as “com o que deve ser executado nas etapas anteriores e posteriores”, além de estar relacionada ao controle de estoque. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/kanban/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

[...] entendida a acumulação flexível como o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical (HARVEY, 1992 apud KUENZER, 2007, p. 1159).

Nota-se que é estabelecido um processo de desespecialização do trabalhador quando se institui que ele deve operar diversas máquinas ao invés de apenas uma (como no fordismo), o que caracteriza a polivalência do trabalhador e a sua capacidade de desenvolver concomitantemente várias tarefas simples (controle de qualidade, cuidados com o local e equipamentos de trabalho, por exemplo), bem como reunir-se com a gerência a fim de sugerir melhorias para redução de estoque e aumento de produtividade (ANTUNES, 2015; ANTUNES; PINTO, 2017).

Essas inovações no campo trabalhista, embora sejam distintas do modelo taylorista-fordista, também corroboram para a alienação que “é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada”, visto que, agora, “o trabalhador e a trabalhadora têm que se envolver com os objetivos do capital. Ele e ela não são mais ‘trabalhador ou trabalhadora’, mas definidos como ‘colaborador e colaboradora’, ‘consultor e consultora’” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74-75). Por conseguinte, percebe-se que,

[...] estas novas formas de disciplinamento vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho (KUENZER, 2007, p. 1159).

Pode parecer que esses modelos de produção são específicos para as indústrias, estando situado apenas no chão da fábrica. Contudo, estes – movidos pelos interesses do capital – tiveram (e ainda têm) grande influência no campo educacional desde as escolas e a educação oferecida por estas até a formação e o trabalho docente.

No caso do taylorismo e fordismo, por exemplo, buscou-se por uma educação de cunho utilitarista, marcada pelos ideais da pedagogia tecnicista, que preparasse o povo para atuar no mercado de trabalho, implantando escolas com ensino técnico e profissionalizante. Assim, tem-se uma educação formal e hierarquizada que valoriza a prática em detrimento da teoria (estabelecendo uma dicotomia entre elas e resumindo-as a tarefas a serem executadas), que

orienta para um trabalho parcelar, fragmentado e coisificado e que perpetua a “nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 81).

Conforme aponta Kuenzer (2007; 2016), o toyotismo e seu discurso de acumulação flexível pautam a educação a partir da necessidade de se formar trabalhadores flexíveis, ou seja, que sejam dinâmicos e capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas. Para isso, a escola deve oferecer uma formação geral, porém sólida, e os aspectos relacionados à profissionalização devem ocorrer de forma complementar no decorrer das práticas laborais, sendo esta essencial na pedagogia da acumulação flexível, visto que o trabalhador poderá ter outras ocupações e oportunidades para se profissionalizar. Desse modo,

[...] não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral resultará na articulação entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo (KUENZER, 2007, p. 1159).

A escola fundamentada no toyotismo visa, segundo Antunes e Pinto (2017), à desespecialização, tendo sua matriz curricular adequada a um contexto que leve o trabalhador a ser polivalente, flexível e multifuncional de acordo com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho. Esse modelo de pensar a educação se firma nas concepções neoliberais e na Teoria do Capital Humano e visa uma educação escolar “ágil, flexível e enxuta” que atenda as exigências empresariais e que proporcione “uma formação volátil, superficial e adestrada” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 100-104).

O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência (KUENZER, 2007, p. 1160).

Esses modelos de produção causam grande impacto na vida dos trabalhadores tanto aos que vendem sua força de trabalho para as fábricas industriais quanto para as fábricas educacionais e, independentemente do local de atuação, em maior ou menor escala, todos – de algum modo – vivenciam aspectos de alienação e, em decorrência disto, a precarização de suas condições de trabalho.

5.3 O MUNDO DO TRABALHO: PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES TRABALHISTAS

Sabe-se que na sociedade em que vivemos o trabalho é algo necessário e importante, pois é por meio dele que se garante as condições para se viver. Frigotto (2010) afirma que o trabalho não pode ser reduzido a seus aspectos laborativos ou emprego, mas deve compreender todas as esferas da vida humana. No entanto, em um mundo capitalista, ele é dotado de contradições.

De acordo com Marcelino (2006), por um lado, o trabalho pode edificar e realizar homens e mulheres, contribuindo para a integração familiar e social, bem como responder “às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (FRIGOTTO, 2010, p. 2). Por outro, “na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza” (FRIGOTTO, 2010, p. 2). Além disso, pode oprimir, cansar, exaurir e explorar os trabalhadores, interferindo em suas relações interpessoais (MARCELINO, 2006). Essas são necessidades históricas e, por serem assim, admitem contornos específicos no que tange ao tempo e espaço (FRIGOTTO, 2010).

Salienta-se que, apesar das dicotomias apresentadas acima, “estar fora dele [do trabalho], mesmo levando-se em conta todos os seus aspectos negativos, significa não estar integrado a todo o conjunto da vida social” (MARCELINO, 2006, p. 108. Grifo meu). De acordo com Mattos (2019), estar fora do mundo do trabalho, ou seja, estar desempregado, assim como estar em ocupações informais, terceirizadas¹⁶⁷, uberizadas¹⁶⁸ – de algum modo – favorecem o entendimento do fenômeno da precarização relativo às relações trabalhistas e até mesmo da fragmentação da classe trabalhadora¹⁶⁹.

Pochmann (2020, p. 36) considera que o mundo do trabalho foi escolhido como “alvo das ações neoliberais, destacado pela crescente precarização nas ocupações e formação de

¹⁶⁷ Os trabalhadores terceirizados são “contratados formalmente, mas por intermédio de empresas prestadoras de serviços pelas empresas em que efetivamente trabalhavam, com salários menores e menor cobertura de direitos” (MATTOS, 2019, p. 86).

¹⁶⁸ Abílio (2020) explica que a uberização é uma forma de gerenciar, controlar e organizar o trabalho, sendo uma tendência global presente em diversas profissões. Nesse sentido, “desprovidos de qualquer direito associado a seu trabalho, a multidão subordinada de trabalhadores informais arca com os riscos e custos de sua atividade. O viver do trabalhador uberizado é feito de uma total ausência de garantias, inclusive sobre sua própria remuneração ou tempo de trabalho” (ABÍLIO, 2020, p. 265).

¹⁶⁹ Segundo Antunes (2015, p. 123), “um amplo contingente da força humana disponível para o trabalho, em escala global, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivencia a barbárie do desemprego. Mais de um bilhão de homens e mulheres padecem as vicissitudes do trabalho precarizado, instável, temporário, terceirizado, quase virtual, e dentre eles centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural”.

enorme excedente da força de trabalho às necessidades do capital produtivo, cada vez mais submetido à lógica da dominância financeira”. Para Vasapollo (2006), a precariedade, a flexibilidade¹⁷⁰ e a desregulamentação compõem a nova organização capitalista do trabalho. Logo, “é o mal-estar do trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais”, sendo este “o processo que precariza a totalidade do viver social” (VASAPOLLO, 2006, p. 45).

As mudanças estruturais no sistema capitalista denotam as novas possibilidades de trabalho que, por meio da flexibilização das relações trabalhistas, visam a garantir que as empresas sejam competitivas, levando à precarização do trabalho. Assim, “o sistema econômico, antes centrado no capital industrial, passou a se basear em modelos flexíveis de produção, com destaque ao capital financeiro” (FERNANDES, 2010, p. 1). Desse modo, Kuenzer (2021, p. 235) afirma que “a precarização do trabalho é uma das dimensões constituintes do capitalismo, que, pelo processo de exploração, tem por objetivo a acumulação do capital; como o capitalismo, ela vai se construindo como categoria à medida que as relações de produção se transformam”.

Sempre houve trabalho precário no capitalismo. Porém, as mutações sofridas ao longo do tempo pela classe trabalhadora fazem com que a precarização do trabalho também se metamorfoseie, sendo estratégica para se institucionalizar o padrão de dominação capitalista em todo o mundo (ANTUNES, 2015). Nesse contexto, segundo Fernandes (2010), pode-se destacar que a precarização transfere as responsabilidades trabalhistas, que anteriormente pertenciam ao empregador, para o trabalhador, fazendo com que este se torne vulnerável e suscetível aos mandos e desmandos de empresários, até mesmo sob ameaça de perder seu posto de trabalho.

Mészáros (2002; 2006) diz que, em algum momento, o trabalhador irá forçosamente vivenciar a precarização, visto os ataques direcionados a ele em todo o mundo. Alguns exemplos dessas ofensivas capitalistas são, por um lado, o desemprego (presente em todas as áreas), a precarização e exploração do trabalho e, por outro, a redução da qualidade e padrão de vida, inclusive de quem possui emprego formal e trabalha em tempo integral. Percebe-se, então,

¹⁷⁰ A flexibilidade refere-se ao termo “emprego flexível” que, para Mészáros (2006), é a forma deturpada de se referir ao “trabalho temporário” também chamado e entendido como “precarização”. Vasapollo (2006, p. 45) diz que a “flexibilização é considerada uma das alternativas para combater o desemprego”, podendo se relacionar, por exemplo, à flexibilidade salarial, de horário, funcional (ou organizativa). Todas estas tem como foco a liberdade dos empresários contratarem, demitirem, reduzir ou aumentar salários e jornadas de trabalho, dentre outras possibilidades, sendo a classe trabalhadora refém desse processo.

que os trabalhadores formais não estão livres de vivenciar condições de precariedade laboral (MATTOS, 2019).

Antunes (2015) argumenta que os trabalhos entendidos como imateriais presentes em áreas como a comunicação, publicidade, tecnologia de informação e em serviços públicos como a educação, saúde, previdência, entre outros, passaram por metamorfoses que os incluíram na lógica da “mercadorização”, que tem afetado profundamente a classe trabalhadora dos setores público e estatal. No bojo dessas mudanças, observa-se a intensificação da extração do trabalho, a ampliação das terceirizações e um novo modo de compreender as relações espaciais e temporais que interferem fortemente na forma com que o capital produz mercadorias independentemente de serem “elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas” (ANTUNES, 2015, p. 129). O autor citado (2015) informa que a ampliação da caracterização da classe trabalhadora brasileira tem feito com que alguns trabalhadores sejam mais precarizados do que outros. Em outros termos, a precarização do trabalho pode se agravar ao ser relacionada a fatores como gênero, idade, raça, etnia, idade, nível de escolaridade e de qualificação profissional, setor trabalhista, entre outros¹⁷¹.

Para além dos motivos registrados acima, há de se destacar que o desmonte das legislações sociais de proteção ao trabalho – defendido e exigido pelo capital – tem contribuído para o agravamento desse quadro, aumentando “ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro” (ANTUNES, 2015, p. 130). Desse modo, na concepção de Antunes (2006), os capitais transnacionais exigem que o governo adote uma postura de flexibilização das legislações trabalhistas, em outros termos, determinam que os direitos sociais (resultantes das lutas e embates da classe trabalhadora contra o capital) sejam desconstruídos.

A crise estrutural do modo de produção capitalista na década de 1930 mencionada por Antunes (2015) gerou uma instabilidade política no Brasil e, por meio de um Golpe de Estado¹⁷², levou Getúlio Vargas ao poder, conduzindo o país ao período conhecido como

¹⁷¹ Embora se reconheça a importância desses fatores no que se refere à qualificação do trabalho e do trabalhador, não se adentrará a eles.

¹⁷² Os autores Lombardi e Lima (2017) consideram que, por diversas vezes, durante a formação social brasileira aconteceram golpes de Estado, como, por exemplo, os dados por Getúlio Vargas e o sofrido por Dilma Rousseff (que será visto mais adiante). Assim, “por Golpe de Estado estamos nos atendo rigorosamente ao conceito: é a derrubada de um governo constitucionalmente legítimo, podendo ser violento ou não. É golpe porque promove uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo. É golpe mesmo quando o impedimento estiver previsto na lei maior de um

Ditadura Vargas. Este golpe¹⁷³ não causou grande rupturas e não significou apenas a tomada de poder por uma classe social específica, mas, sim, a ascensão no plano político de militares, industriais, jovens políticos, entre outros pertencentes à elite brasileira (LOMBARDI; LIMA, 2017). Nesse cenário, observa-se a centralização do poder que originou um “Estado marcado pela sua atuação econômica, social e o protagonismo das Forças Armadas, tendo na defesa da aliança entre as classes sociais e a resolução dos conflitos entre capital e trabalho o suporte para o desenvolvimento do capitalismo nacional” (FAUSTO, 1996 apud LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 11).

A busca pela conciliação entre classes sociais, capital e trabalho, enfatizando o desenvolvimento do capitalismo na ditadura Vargas, trouxe à tona a necessidade de discutir questões ligadas ao mundo do trabalho. Conforme demonstra Antunes (2006, p. 500), era preciso tratar a classe trabalhadora como “questão social, convertendo o trabalho em mercadoria e sujeito, parte da vida nacional”. Todavia, o real objetivo da política getulista era o de “anular os esforços de organização da classe trabalhadora”, atraindo-a para o controle do Estado (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 12).

Vargas sabia que para representar os diversos interesses da classe dominante deveria contar com o apoio popular e percebeu que o modo para alcançar esse intento se daria através de uma legislação social e trabalhista que compreendesse os direitos sociais que há décadas eram reivindicados pela classe trabalhadora (ANTUNES, 2006). E, com essa finalidade, criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), a Justiça do Trabalho (1941) e, em 01 de maio de 1943, instalou-se a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) por meio do Decreto-Lei nº 5.452, que buscava proteger os trabalhadores e garantir seus direitos – individuais e coletivos via legislação brasileira. “Nesse sentido, o getulismo demonstrou enorme competência ao captar algumas das principais reivindicações dos trabalhadores urbanos, reelaborá-las e devolvê-las como se fossem uma dádiva do Estado” (ANTUNES, 2006, p. 501). Porém, os reflexos da crise do capital “colocaram em cheque as promessas de igualdade de oportunidades do capitalismo liberal e aqui reproduzidas até mesmo sob a ditadura Vargas que foi marcada pelo desemprego, empobrecimento e desigualdade dos trabalhadores” (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 12).

país, mas as condições formais para tanto não forem respeitadas pelos poderes do Estado - executivo, legislativo ou judiciário [...]” (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 1).

¹⁷³ Segundo Antunes (2006, p. 500), “a chamada Revolução de 30, movimento político-militar que foi muito mais que um golpe e bem menos do que uma revolução. [...] Aí nasceu o enigma Vargas, responsável pela gestação de um projeto industrial ancorado num Estado forte e numa política nacionalista, [...]”.

A instituição formal do governo se deu por meio da promulgação da Constituição de 1934 que, no âmbito do trabalho, buscou garantir dos direitos reivindicados pelos trabalhadores, mas, principalmente, viabilizar seu projeto sociopolítico e de industrialização para o país (ANTUNES, 2006). Como medidas, estipulou o salário mínimo¹⁷⁴, estabeleceu jornada de trabalho de 8 horas diária e repouso semanal, remunerou as férias anuais, indenizou a demissão sem justa causa, bem como reconheceu a autonomia de sindicatos e associações profissionais. Todavia, a afirmação desses direitos não foi suficiente para que o governo consolidasse seu projeto de conciliação entre os interesses do capital e do trabalho, fazendo com que a crise econômica vivida pelo país levasse a classe trabalhadora a realizar rebeliões e greves, chegando a paralisar setores como transporte, bancário e de comunicação em alguns Estados (LOMBARDI; LIMA, 2017).

Com o intuito de continuar no poder, no ano de 1937, Vargas deu um novo Golpe de Estado, mas, dessa vez, utilizando como justificativa o “espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 1998, p. 7) que rondava o mundo e o Brasil. Viu-se, com isso, a instauração do Estado Novo em 10 de novembro de 1937 através do decreto da nova Constituição, “em uma suposta tentativa de travar contra-ataques comunistas num suposto Plano Cohen¹⁷⁵”. Durante a ditadura do “Estado Novo houve forte ação política do Estado para a expansão das atividades urbanas e deslocamento do eixo produtivo da agricultura para a indústria, introduzindo as bases contemporâneas da economia brasileira” (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 11). Sobre isso, Antunes (2006) conta que – ainda com o intuito de atrair a classe trabalhadora – Vargas reprimiu as lideranças sindicais e operárias de esquerda, sendo autocrático e ditatorial com os comunistas (Liga Trotskista e Partido Comunista), anarco-sindicalistas e os socialistas.

Com o fim do Estado Novo devido à destituição de Vargas, o militar Eurico Gaspar Dutra torna-se presidente. Em meio a um governo marcado por perseguições políticas aos comunistas, aliança a setores conservadores e uma política econômica postulada nos ideais liberais, bem como pelo estabelecimento de uma política severa de arrocho salarial e de esgotamento das reservas cambiais, Dutra promulga em 1946 uma nova Constituição (ABREU *et al.*, 2001).

¹⁷⁴ “Aqui se compreende, por exemplo, o papel do salário mínimo para além de seus reais nexos políticos: era necessário também estabelecer um patamar salarial mínimo para a acumulação industrial no Brasil, regulamentando a emergente mercadoria-força-de-trabalho e, desse modo, dotar o país de um mercado interno sólido, o que somente seria possível por meio da criação do salário mínimo nacional” (ANTUNES, 2006, p. 501-502).

¹⁷⁵ O Plano Cohen refere-se a um documento (descoberto e divulgado pelo governo brasileiro) que tinha como objetivo a tomada do país pelos comunistas, cuja autoria foi atribuída à Internacional Comunista. Contudo, posteriormente, comprovou-se que o documento havia sido forjado pelo governo brasileiro para sustentar o novo Golpe, instaurando a partir de 1937 a ditadura do Estado Novo (ABREU *et al.*, 2001).

No que tange ao campo trabalhista, essa Constituição prevê os seguintes preceitos: o salário mínimo deve ser capaz de satisfazer as necessidades básicas do trabalhador de acordo com a região em que vive; proíbe a distinção salarial no que concerne ao gênero, nacionalidade, estado civil e idade; reconhecimento do direito do trabalhador em fazer greve; não distinção entre trabalho manual e intelectual e de seus profissionais relativos aos direitos, garantias e benefícios; estabilidade do trabalhador rural; a inclusão do seguro relacionado a acidentes de trabalho no sistema de Previdência Social; assistência ao desempregado; entre outros (BRASIL, 1946).

No período da Ditadura Militar, a Constituição de 1946 passa a ser invalidada devido aos decretos autoritários que davam plenos poderes ao presidente e que ficaram conhecidos como Atos Institucionais (AI). Assim, o presidente Castello Branco promulgou, em 1967, uma nova Constituição, mantendo alguns direitos trabalhistas previstos na sua antecessora, mas trazendo mudanças, como a valorização do trabalho como condição da dignidade humana; proibição da greve nos serviços públicos e atividades essenciais; o direito da mulher de se aposentar com salário integral após 30 anos de trabalho; previdência social mediante contribuição da União, do empregador e do empregado; “seguro desemprego, proteção da maternidade e, nos casos de doença, velhice, invalidez e morte” (BRASIL, 1967).

Por fim, já no período de redemocratização do país, a Constituição de 1988 – promulgada pelo presidente José Sarney – propõe um novo horizonte em relação aos direitos do trabalho, “bem como com o desenho de uma estrutura institucional de proteção ao trabalho apta a conferir efetividade ao referido aparato normativo (no qual se inclui a ampliação da Justiça do Trabalho), coincidiu, tensamente, com o ascenso do pensamento neoliberal no Brasil” (MELLO FILHO; DUTRA, 2020, p. 143).

Para os autores Mello Filho e Dutra (2020, p. 144), buscava-se com essa Constituição reparar as injustiças e omissões que ocorreram ao longo da história brasileira desde a escravidão e o racismo e as desigualdades decorrentes dela até “compensar os déficits democráticos oriundos de longas e marcantes experiências de Ditaduras” mas, também projetar, “enquanto horizonte, a ideia de um Estado Democrático de Direito, com novas perspectivas para a cidadania, compreendida em suas dimensões civil, social e política”. Nesse sentido, as situações das trabalhadoras domésticas, dos trabalhadores rurais e dos trabalhadores sem vínculo empregatício foram consideradas visto que, até então, tinham sido omitidas nas Constituições anteriores. Estabeleceu-se direitos trabalhistas relacionados à licença maternidade de 120 dias (sem prejuízo de emprego e salarial); licença paternidade; piso salarial correspondente à complexidade do trabalho realizado; proteção contra demissão arbitrária; jornada de trabalho

de 8 horas diárias e 44 horas semanais; irredutibilidade salarial; instituição do 13º salário; dentre outros (BRASIL, 1988).

Dentre as finalidades atribuídas à Constituição, assegurar os direitos da classe trabalhadora, bem como protegê-la e garantir dignidade de vida deveriam ser preceitos básicos e, de fato, serem colocados em exercício nas legislações trabalhistas específicas. Entretanto, Mello Filho e Dutra (2020, p. 144) afirmam que as políticas neoliberais que irrompiam no país no início da década de 1990 (ou seja, iniciadas com o governo federal de Fernando Collor de Melo, mas aprofundadas no governo de FHC) e “a absorção, pela normatização infraconstitucional trabalhista, de uma série de medidas flexibilizadoras do direito do trabalho, como a instituição de bancos de horas, contratos de curta duração e precários, além do avanço das possibilidades de terceirização”, colocaram em xeque a nova Constituição. Sobre o neoliberalismo, Houtart (2001, p. 91) explica que este é a estratégia do capital de recuperar sua força e capacidade de acumulação e, para isso, faz-se uma ofensiva contra o trabalho e contra o Estado, utilizando-se dos meios econômicos, políticos, militares, culturais, entre outros.

Ressalta-se que os direitos trabalhistas não foram conquistados pela boa vontade ou simpatia dos governantes à causa dos trabalhadores, mas por interesse dos primeiros em receber o apoio dos segundos, evitando, assim, manifestações, greves, reivindicações, manutenção do poder, governar para o capital, além da continuidade de exploração da mão de obra a fim de avançar no projeto de desenvolvimento do capitalismo nacional. Assim,

[...] se, desde a década de 1990, a legislação e, por consequência, as relações efetivas de trabalho no país passam a estampar a contradição entre uma carta de direitos balizadora do trabalho digno (DELGADO, 2006) e arranjos contratuais cada vez mais conducentes à precarização, na última década [2010], esse processo de ruptura em relação ao horizonte constitucional se acelerou, conduzindo a um cenário de paulatina desconstitucionalização do direito do trabalho (MELLO FILHO; DUTRA, 2020, p. 147. Grifo meu).

Os direitos dos trabalhadores foram conquistados e têm sido mantidos por mérito próprio, ao longo da história, por meio de organização de classe e sindical, do esforço, da luta e resistência individual e coletiva dos trabalhadores. Contudo, frequentemente, vê-se tentativas de desmontar não só a Constituição por meio de EC e as legislações trabalhistas como também as legislações sindicais (na tentativa de levar as Centrais Sindicais e os Sindicatos a traírem a confiança do trabalhador e, assim, prestarem-se aos interesses do governo, do capital e das classes dominantes), fragilizando e retirando direitos dos trabalhadores.

Ao contrário do governo FHC, que fora guiado pelo grande capital internacional e políticas neoliberais, Lula e, posteriormente, Dilma, embora não tenham rompido com esse modelo de capitalismo, apostaram em um caminho diferente para governar: o neodesenvolvimentismo. Os autores Boito Jr. e Berringer (2013, p. 31-32) consideram que Lula e Dilma buscaram implementar uma “política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal”, diferentemente do governo FHC e, “introduziram, em decorrência das classes sociais que representam e nas quais se apoiam, mudanças importantes na economia, na política e na atuação internacional do Estado brasileiro”.

O neodesenvolvimentismo pode ser compreendido como uma frente de coalizão política heterogênea (ALVES, 2017) que, no plano partidário, é representado, principalmente, pelo PT e que “reúne a grande burguesia interna brasileira que é a sua força dirigente, a baixa classe média, o operariado urbano e o campesinato”, bem como “os trabalhadores desempregados, subempregados, vivendo do trabalho precário ou ‘por conta própria’”, que foram incluídos devido às políticas de transferência de renda, como, por exemplo, o Bolsa Família (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 31-33).

Todos os incorporados por essa frente são beneficiados de algum modo. No campo do trabalho, pode-se dizer que o crescimento econômico possibilitou a restauração de empregos, o reajuste do salário mínimo e, através da luta e organização sindical, permitiu que os trabalhadores obtivessem conquistas salariais, diferentemente do que ocorria nos governos anteriores (BOITO JR.; BERRINGER, 2013). Alves (2017, p. 119) considera que “o neodesenvolvimentismo possuía como eixo programático, o crescimento com inclusão social; e como alma política, o lulismo, entendido como sendo a estratégia de conciliação de classe baseada num profundo pragmatismo político visando a conquista (e preservação) do governo”.

Com a interrupção do segundo governo Dilma, Temer, ao assumir a presidência, colocou em discussão a Reforma Trabalhista e que foi sancionada em 13 de julho de 2017, tornando-se a Lei nº 13.467¹⁷⁶, que reforma a CLT e avança na fragilização das leis e da perda dos direitos trabalhistas. A referida lei, que está a serviço do capital e dos grandes empresários, corrobora para a precarização da classe trabalhadora ao permitir, por exemplo, a flexibilização dos contratos. Admite-se, então, o estabelecimento de contratos autônomos, que não geram direitos trabalhistas ou contratos de trabalho intermitente, cuja prestação de serviço não é constante, consequentemente “o empregador chama quando precisa, o trabalhador pode exercer

¹⁷⁶ Destaca-se também a Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017 - conhecida como a Lei da Terceirização - como fator que reforça a precarização do trabalho e da classe trabalhadora.

outros trabalhos enquanto não é chamado. Como o trabalhador recebe os benefícios a cada período de prestação de serviços, formalizam-se os ‘bicos’” (KUENZER, 2021, p. 244).

Para Campos (2020) e Kuenzer (2021), ao flexibilizar os direitos trabalhistas, a atual reforma da CLT sobrepõe o negociado ao legislado e enfraquece as instituições públicas do campo do trabalho, como, por exemplo, a Justiça do Trabalho, sendo a extinção desta defendida pelo governo Bolsonaro, que tem demonstrado não possuir nenhum compromisso com a classe trabalhadora. Para Ikuta e demais autores (2020, p. 87. Grifo meu), outros impactos dessa lei é “a inversão da hierarquia das normas e o estímulo à realização de acordos individuais, sem a participação das entidades sindicais¹⁷⁷. Essas medidas foram não apenas mantidas, mas reforçadas por outras adotadas no atual governo [Bolsonaro]”.

Percebe-se que, embora parte do discurso para aprovar e implementar essa lei tenha sido, no âmbito econômico, o da ampliação dos postos de trabalho e, no campo social, a melhoria das condições de trabalho e de vida, Mello Filho e Dutra (2020, p. 157) informam que isso não se confirmou, “mas, sim, efeitos perversos em relação aos indicadores sociais”. Pelo contrário, observa-se o aumento dos trabalhadores informais e desempregados, desregulamentação e precarização das condições trabalhistas, a mercantilização da força de trabalho, a redução da proteção aos trabalhadores, ampliação da pobreza, entre outros. Dito de outro modo, as promessas não deram em nada.

Essas problemáticas desembocam na crise sanitária da Covid-19 que, ao redor do mundo, tem demonstrado a relevância do Estado “para salvar vidas, aumentando o gasto social e intervindo na economia, ao mesmo tempo que demonstra a impossibilidade de respostas às múltiplas crises desde políticas neoliberais” (CAMPOS, 2020, p. 55). No Brasil, entretanto, os impactos negativos da Lei nº 13.467/2017 foram reforçados com o advento dessa crise, uma vez que aprofundou e degradou os indicadores sociais, de trabalho e renda que já estavam em curso no país, enfraquecendo e precarizando “as dinâmicas públicas e coletivas de regulação do trabalho” (MELLO FILHO; DUTRA, 2020, p. 159). Assim, o contexto atual acentuou a flexibilização de direitos tendo em vista a esfera negocial, ao redefinir o “papel das negociações coletivas em prejuízo dos trabalhadores culmina, portanto, na desvalorização do próprio espaço negocial coletivo, com sua substituição pelo ainda mais precário e assimétrico espaço do acordo individual entre empregado e empregador” (MELLO FILHO; DUTRA, 2020, p. 161).

¹⁷⁷Campos (2020) diz que, de acordo com a análise de Perry Anderson (1995), as políticas neoliberais fizeram do Estado e dos sindicatos seus alvos, no qual o primeiro deveria ser disciplinado o bastante para reduzir os gastos sociais e romper com o poder dos sindicatos.

Pochmann (2020) acredita que as políticas adotadas até então para conter e minimizar os efeitos da crise sanitária da Covid-19 não têm se mostrado expressivas o bastante para impedir que a desestruturação do mundo do trabalho seja ainda mais aprofundada. De modo contrário, o que se percebe são eventos “recessivos no âmbito econômico apontam para a geração de excedente de força de trabalho às necessidades do capital. Ao mesmo tempo, o avanço da precarização das ocupações que restam, com a introdução de novas tecnologias como o teletrabalho e outras” (POCHMANN, 2020, p. 50). Destaca-se que houve iniciativas – a exemplo de sindicatos, centrais sindicais, partidos políticos e de movimentos populares e sociais – que tinham como intuito proteger a vida, o emprego e os direitos da classe trabalhadora “diante dos impactos da pandemia e das medidas públicas desfavoráveis” (CAMPOS, 2020, p. 59-60), incluíram:

[...] campanhas solidárias, pressão pela aprovação do auxílio emergencial, coalização com frentes políticas e de movimentos sociais até a pressão de sindicatos por legislações favoráveis aos trabalhadores nas diversas esferas da administração pública - decretos sobre o fechamento de escolas, recursos para a Educação Básica, reconhecimento da COVID-19 como doença ocupacional dentre outras (CAMPOS, 2020, p. 61).

Ressalta-se que nesse cenário de precarização, medo, insegurança e inconstância causados pela pandemia da Covid-19, somado à fragilização e degradação da lei trabalhista¹⁷⁸, bem como do estabelecimento de políticas de austeridade contra os trabalhadores, estes se tornam – cada vez mais – reféns de seus empregadores sob ameaça constante do desemprego. A crise em questão tem afetado de modos distintos a classe trabalhadora, atingindo homens e mulheres que perderam seus empregos e rendas, que estão na informalidade, que trabalham no setor público e privado, todos – sem exceção – tiveram suas condições de trabalho precarizadas (BRIDI, 2020).

E, com isso, os trabalhadores oprimidos acabam por consentir às imposições e explorações do empregador/opressor com vistas a manter seu trabalho e a “dignidade” de vida oferecida pelo mesmo. Infelizmente, a precarização é irrestrita, não se restringindo ao período atual de crise sanitária e econômica, ao desemprego, à informalidade, à terceirização, à uberização. No mundo do trabalho, a precarização ocorre por todos os lados, além das

¹⁷⁸ No contexto atual, os trabalhadores formais “[...] foram submetidos à possibilidade de negociações coletivas do trabalho, suspensão dos contratos de trabalho pela MP nº 936/2020 que autorizou os empregadores a alterar salários e jornada de trabalho no período da pandemia” (BRIDI, 2020, p. 186).

modalidades de empregos citadas anteriormente, abrange também os trabalhos formalizados através da CLT e nem mesmo os serviços públicos estão a salvo, pelo contrário.

5.3.1 Do mesmo lado do *front*: a precarização como lugar comum do trabalho docente

No bojo da precarização do trabalho, nota-se também a precarização do trabalho docente que, portanto, não ocorre de forma isolada e, como qualquer forma de trabalho, sofre os impactos do sistema capitalista e das políticas neoliberais. Professores do setor público e privado, da educação básica e superior, de qualquer área ou disciplina – uns mais que outros – vivenciaram, vivenciam ou vivenciarão em algum momento aspectos de precariedade em seus trabalhos e, evidentemente, o professor de dança¹⁷⁹ de escolas formais não está alheio a isso.

Fenômenos como a reestruturação produtiva e o neoliberalismo têm provocado “mais controle, mais intensificação e mais precarização nas condições de trabalho” dos professores (VIEIRA, R., 2019, p. 13). Sobre a reestruturação produtiva, pode-se dizer que impõe transformações nos campos da organização, gerência e tecnológico que culminam na cobrança do trabalhador para atender às novas normas de desempenho. Desse modo, para Vieira, R. (2019, p. 14), “a tradução deste movimento para o trabalhador seria uma nova série de renovadas e sutis formas de controle sobre o trabalho, acompanhadas de uma intensidade mais elevada do trabalho realizado e extensão das situações de precarização”.

Já o neoliberalismo, com suas características nefastas e sua atuação junto ao Estado, procuram anular as políticas que visam a garantir direitos e seguridade ao trabalhador. As ideias prevalecentes acerca do neoliberalismo giram entorno da liberalização do comércio, do desmantelamento de direitos e políticas sociais, da desregulamentação, da privatização como salvação social e melhoria da oferta de serviços e, da meritocracia, na qual cada trabalhador se torna responsável por vender sua força de trabalho e se manter no mercado caso obtenha sucesso na realização de suas tarefas. No que tange ao universo escolar, esse mecanismo tende a pressionar e cobrar dos professores que cumpram metas e gerem resultados satisfatórios, contudo, intensifica ainda mais o seu trabalho, repercutindo em maior controle e precarização do mesmo (VIEIRA, R., 2019).

¹⁷⁹ Embora tenha se destacado em tópico anterior as possibilidades de atuação profissional em dança (artista, professor de espaços não formais, dentre outras), o enfoque dado nessa tese é ao professor de dança das escolas formais de educação básica, por isso, não se adentrará à precariedade vivenciada pelo profissional da dança em outras esferas, ainda que se saiba que eles a vivenciam. Entendendo a precarização como condição de todo trabalho docente, no presente capítulo não serão enfatizadas as precarizações específicas dos professores de dança, que será realizada no próximo a partir dos dados produzidos junto aos professores entrevistados nessa tese.

Sob o olhar neoliberal, a educação deve estar a serviço do capital e, para isso, é submetida à lógica do mercado, transformando-a em um investimento. A educação compreendida como mercadoria segue os mesmos modelos de produção (taylorismo, fordismo e toyotismo ou acumulação flexível) aplicado às indústrias, nesse sentido, o que importa são os resultados convertidos em lucro. Os donos das fábricas da educação (empresários) junto aos governos (Federal, Estadual e Municipal) – com a justificativa de melhorar os índices educacionais – incorporam esses modelos às instituições públicas e privadas, desvirtuando a profissão do professor ao transformá-lo em um operário do maquinário escolar.

Diante das reformas neoliberais no âmbito educacional, que induzem a uma perspectiva mercadológica, os professores precisam “responder a exigências que estão além da sua formação” e, acabam sendo “desviados” do seu verdadeiro ofício para assumirem distintas funções como, por exemplo, de assistente social, psicólogo, cuidador, recreador, funcionário da limpeza, entre outras (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Imbernón (2011, p. 14) complementa essa ideia ao dizer que novas funções como “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...” passam a ser incorporadas no dia a dia do professor.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

O trabalho docente não se restringe às atividades em sala de aula e nem às relações com os alunos, mas passa a determinar que o professor adquira competências profissionais diversificadas para lidar com as diferentes tarefas que lhe são atribuídas (TARDIF; LESSARD, 2014). Fica evidente que, na atualidade, a educação não se dá mais como no século XIX, quer dizer, ela não consiste apenas na transmissão de conhecimento acadêmico do professor para o estudante ou na transformação do saber comum em saber sistematizado (IMBÉRNON, 2011). O panorama apresentado anteriormente demonstra que, muitas vezes, os professores tendem a acatar as necessidades da escola com a intenção de apoiar e contribuir com as propostas pedagógicas, porém, frequentemente, a responsabilidade pelo insucesso dos estudantes, da instituição escolar e do próprio sistema de ensino é atribuída a ele. Para Oliveira (2004, p. 1132), esse contexto possibilita a identificação “de um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores”.

O fato dos professores terem que assumir outras responsabilidades (muitas vezes, para manter o emprego e as boas relações de trabalho) leva-os a flexibilizarem e intensificarem seu trabalho, características estas da precarização, uma vez que precisam adquirir novos saberes e conhecimentos, bem como se desdobrar e se sobrecarregar para cumprirem com as exigências e exercerem funções estabelecidas pela gestão da escola, pelas DCN, pelas secretarias de educação, pelos governos e pelos donos das fábricas da educação. A flexibilização do trabalho docente refere-se à diversificação e expansão dos sistemas de ensino, porém com contenção de gastos, implementação de contratos precários para profissionais temporários e substitutos com finalidade econômica e de agilidade (MANCEBO, 2007).

Kuenzer (2021, p. 246) amplia a noção da precarização do trabalho ao remetê-la à flexibilização das formas de contratação, identificando que a “terceirização, contratos por tempo determinado, contratos intermitentes, uberização passam a conviver com contratos estáveis obtidos por meio de concursos públicos”, mas que não estão livres de ameaças, como, por exemplo, a da Reforma Administrativa (PEC 32/2020)¹⁸⁰. Hirata (2011) afirma que sentimentos como fragilidade, vulnerabilidade e insegurança, que reforçam a precarização do trabalho, também podem ser observadas nos trabalhadores do setor público que, teoricamente, estão “protegidos” e estáveis. Desse modo, o que se apresenta é um “mercado de trabalho diversificado e fragmentado, por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (MANCEBO; FRANCO, 2003 apud MANCEBO, 2007, p. 470-471).

Conforme explica Hirata (2011), há duas situações que encaminham o trabalho já precário à intensificação e que, segundo Kuenzer (2007, p. 1159), terminam por “configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho” através dos processos que buscam extrair mais valia. Por um lado, o fato de existir “uma ameaça sobre os trabalhadores estáveis dos que estão desempregados e que procuram trabalho, e estão dispostos, de certa forma, a aceitar condições salariais e condições de trabalho mais difíceis e mais penosas” e, por outro, como “resultado das novas formas de organização do trabalho e da produção. Trata-se

¹⁸⁰A Reforma Administrativa (PEC 32/2020) que está em discussão no Congresso Nacional, ao contrário do que a base do governo Bolsonaro informa, não fornece benefícios ao serviço público e à população em geral, pelo contrário, ela está a serviço do capital. Uma das questões que se coloca, por exemplo, é a contratação de servidores sem a realização de concurso público, o que corrobora para políticas de apadrinhamento e indicação de políticos, podendo favorecer à corrupção. Observa-se com a proposta da PEC 32 a tentativa de aprofundar os desmontes dos serviços públicos e, como consequência, das redes de proteção social.

de organizações flexíveis do trabalho e da produção, essenciais para a própria reprodução do sistema de trabalho e de emprego no momento atual” (HIRATA, 2011, p. 18).

A intensificação do regime de trabalho, segundo Mancebo (2007, p. 470), se relaciona às modificações na jornada de trabalho que podem ser entendidas como intensiva e extensiva. A primeira se refere à “aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo” e, a segunda, a um “maior tempo dedicado ao trabalho”. No entanto, as duas podem vir a desencadear “o aumento do sofrimento subjetivo [...]; os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo”, que afetam sobremaneira a “vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino” (MANCERO, 2007, p. 470).

Para as autoras Oliveira e Vieira (2010), aspectos relativos à remuneração também se tornam fatores de intensificação e, conseqüentemente, de precarização do trabalho docente, já que força o professor a trabalhar em mais de uma instituição, ampliando ainda mais sua carga horária e jornada de trabalho, acumulando funções, além de levar o trabalho para fora do ambiente escolar, quer dizer, para casa. Sob esse prisma, a precarização do trabalho docente pode ser combinada:

[...] à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho. Enfim, referem-se a uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu status, nas classes médias, em direção ao status e condições de vida semelhantes aos de setores proletarizados, aspecto visível até mesmo nas grandes universidades públicas, nas quais proliferam as (sub)contratações temporárias de professores (MANCERO, 2007, p. 470).

Dessa maneira, Tenti Fanfani (1995) enfatiza que situações relacionadas ao baixo salário; material didático escasso e defasado; infraestrutura insuficiente, inadequada e, em alguns casos, inexistentes; programas e conteúdos impostos e que não se relacionam ao contexto do alunado; condições de trabalho inadequadas; provocam um sentimento de mal-estar e insatisfação entre os professores, implicando na desarmonia entre trabalhador e local de trabalho que leva à precarização do trabalho docente, igualmente aos princípios apontados por Mancebo (2007, p. 479) como “financiamento da educação e do desemprego e mercado de trabalho”. Essas são algumas das situações que há anos vêm corroborando para a precarização do trabalho docente no âmbito das escolas de educação básica, no entanto, desde o último ano (2020), com a crise sanitária da Covid-19, a conjuntura se agravou e estabeleceu novos contornos no mundo do trabalho do professor.

5.3.2 Covid-19 e as modificações no mundo do trabalho docente

Tem-se, nas últimas décadas, refletido e discutido acerca de expectativas e perspectivas para a educação no século XXI e, nesse sentido, surgem as reformas educacionais. Por mais que se tenha debatido nos últimos anos a temática da educação formal, pode-se constatar “que nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar a excepcionalidade dessa pandemia” (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 207).

A pandemia chegou, se alastrou pelo Brasil e, infelizmente, não se sabe quando será sanada. Diante da imprevisibilidade que paira no mundo, foi necessário buscar por novos rumos para que os trabalhos em geral, inclusive o trabalho docente, não sofressem interrupções e seguissem certa “normalidade”. Logo, a panaceia encontrada foi a de adaptar a maioria dos trabalhos ao *home office*, teletrabalho ou trabalho remoto.

Bridi (2020, p. 220) explica que esse sistema de trabalho, de modo geral, “configura-se como uma das modalidades de trabalho flexível de trabalho, que agora se estende para a casa do trabalhador”. Em outros termos, “trata-se, portanto de uma categoria específica, relacionada ao trabalho realizado pelo trabalhador deslocado e distante da empresa (remoto), órgão ou instituição demandante do trabalho e a partir do computador pessoal, conexão de rede e virtual” (BRIDI, 2020, p. 186). Nesse âmbito, a autora clarifica que:

[...] para os trabalhadores do setor público e do setor privado, que passaram a realizar o trabalho a partir de suas casas (teletrabalho), houve impacto nas condições de realização do trabalho. Enquanto uma parcela dos trabalhadores, (em torno de 8 milhões), dependendo da natureza ou conteúdo de seus trabalhos, teve que transferir suas atividades profissionais para o âmbito doméstico, com dificuldades de diversas naturezas. Outra parcela teve que aceitar acordos de redução de salários, suspensão de contratos de trabalho, alterações em suas jornadas de trabalho entre outras (BRIDI, 2020, p. 186).

As condições de trabalho, segundo Oliveira e Assunção (2010), correspondem a um conjunto de recursos que se relacionam à natureza do trabalho e permitem desenvolvê-lo, envolvendo, por exemplo, instalação física, equipamentos adequados, insumos e materiais disponíveis, dentre outros. As referidas autoras (2010, p. 1) clarificam que as condições de trabalho não se limitam “ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego”.

Nesse sentido, abarca também as relações, compreendendo “o processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”

(OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1) e “aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor” (MIGLIAVACCA, 2010, p. 1).

No que tange ao trabalho docente, esse foi direcionado para ser ofertado em regime próximo ao da EaD¹⁸¹, tendo como orientação o Parecer nº 5/2020 do CNE, aprovado em 28 de abril de 2020, que dispõe da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020, p. 1). O referido parecer se fundamenta na LDB nº 9.394/96, que prevê o incentivo, desenvolvimento e veiculação de programas de EaD em todos os níveis e modalidade de ensino, bem como autoriza as instituições escolares oferecerem ensino a distância em situações emergenciais ou de complementação de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Parte-se do pressuposto de que as escolas públicas de educação básica detêm “estrutura material e pessoal adequada, em que sejam garantidas condições de acessibilidade aos espaços e meios utilizados, além de pessoal qualificado” (DUARTE; HYPÓLITO, 2020, p. 739), no entanto, tendo em vista a extensão territorial e diversidade brasileira, sabe-se que esta realidade não se aplica à maioria das escolas, nem mesmo às particulares. Duarte e Hypólito (2020, p. 739) afirmam que “com a urgência de adaptação das redes de ensino para o atendimento educacional no contexto pandêmico, veio à tona, sobretudo, a precária estrutura material das escolas em insumos que permitiriam a oferta de ensino remoto minimamente próximo ao determinado à EaD”.

Aos trabalhadores docentes que conseguiram manter seus empregos¹⁸² coube transferir suas atividades laborais para suas casas, passando a exercer, como nas demais profissões, o *home office*. Segundo Lamosa (2021, p. 114), “são inúmeros os casos de redes de ensino que demitiram trabalhadores da educação sob o argumento do fechamento das escolas. Em todos esses casos, a chantagem do ‘ensino remoto’ tentou submeter esses mesmos trabalhadores à escolha do ‘menos pior’”. Ressalta-se que, o professor que – em decorrência do aumento da sua

¹⁸¹A saber, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, considera a EaD como uma modalidade educacional cujo processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), “[...] com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017c).

¹⁸² Ressalta-se que, desde o início da pandemia, que muitos professores, especialmente do Ensino Superior, estão sendo demitidos em massa, levando ao desemprego estrutural dos docentes. As instituições privadas têm se aproveitado da Portaria nº 2.117, de dezembro de 2019, emitida pelo MEC, para aumentar a oferta EaD, visando substituir o ensino presencial pelo remoto, reforçando a ideia de educação como mercadoria e a serviço do capital (ADUSP, 2020).

jornada de trabalho e das atividades sob sua responsabilidade – já precisava cumprir parte do seu trabalho em casa, agora o exerce em totalidade no ambiente doméstico.

A solução de reorientar o planejamento escolar presencial para o modelo remoto, longe de ser a ideal, foi a encontrada pelo MEC e pelos donos das fábricas de educação para que crianças, adolescentes e adultos, do ensino básico e superior, do sistema público e privado, pudessem prosseguir com suas atividades de cunho educativo. Em contrapartida, tanto o governo quanto os empresários prosseguem com seus planos de mercadorização da educação e as demais políticas neoliberais em razão do capital.

Por outro ângulo, essa saída não assegura aos professores as condições adequadas para a realização do exercício profissional. Para Oliveira e Assunção (2010, p. 1), é de suma importância discutir acerca das condições de trabalho dos professores, uma vez que contribui com o entendimento “dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos”.

Sobre isso, vê-se no artigo 25 da LDB nº 9.394/96 que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”, cabendo a cada sistema de ensino, “à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” (BRASIL, 1996). E o artigo 67, dessa mesma lei, ainda alerta que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] VI - condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996).

Se, no contexto anterior, a LDB não conseguia garantir aos professores condições apropriadas de trabalho, no cenário atual isso se tornou mais evidente. Nesse ínterim, as análises acerca das condições de trabalho do professor “devem se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1-2), “procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica” (MIGLIAVACCA, 2010, p. 1). Por conseguinte, as condições de trabalho do professor devem ser compreendidas como “resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Considera-se, dessa maneira, que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1-2).

Sendo assim, as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor. É por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o *locus* da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 2).

O *home office* tem reforçado ainda mais a precariedade do trabalho do professor, instituindo problemas diversos, tais quais: dificuldade (ou impossibilidade) em separar o trabalho profissional do trabalho doméstico; cuidado com os filhos; ampliação da jornada de trabalho (no caso das mulheres isso se agrava, uma vez que, comumente, realizam dupla e tripla jornadas); ausência de materiais didáticos apropriados; falta de equipamentos ergonômicos; não ter dispositivos eletrônicos ideais (notebook, computador, tablet, ou mesmo, smartphone) e não saber usá-los com eficiência; internet de baixa qualidade; local inadequado (e, em muitos casos, ausência) para o exercício do trabalho; excesso de trabalho; pressão para a utilização de ferramentas referentes às tecnologias de informação e comunicação (TIC)¹⁸³; dentre outros.

Bridi (2020, p. 202) salienta que, “dependendo da atividade, os prazos estabelecidos constituem-se em fonte de tensão na medida em que exigem extensão de horários de trabalho, sendo comum ausência de descanso semanal, dificuldades em delimitar o tempo de trabalho e de não trabalho dada a conectividade de 24 horas”, gerando sobrecarga emocional, psicológica e física. Contudo, para além dessas questões, há de se ressaltar que o exercício da docência interligado:

[...] por uma rica teia de relações entre professor, alunos e conhecimento, passa a ser reduzida à produção de conteúdos e à tutoria, funções acionadas quando necessário. O professor é deslocado, portanto, de sua condição de organizador de situações significativas de aprendizagem para promover a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico, que não se dá espontaneamente. Essa função conferia à intervenção pedagógica decisivo papel (KUENZER, 2021, p. 246).

No cenário atual, cabe ao professor se apropriar (e/ou aprender) das TIC para planejar e produzir suas (vídeo)aulas que podem ser ministradas em formato síncrono pelo próprio

¹⁸³ Duarte e Hypólito (2020, p. 744) informam que “as condições de trabalho docente reveladas pelos dados do Censo Escolar (INEP, 2020), bem como o cenário social em que as TIC não são acessíveis a todos da mesma forma nos permite inferir que a oferta educativa no atual contexto apresenta limites que põem em xeque sua realização, conforme o previsto na legislação. É preciso lembrar que “para a realização do trabalho docente remoto, não basta que somente os(as) professores(as) possuam os meios necessários para sua realização. É indispensável que os estudantes também os tenham” e, sabe-se que, infelizmente, esta não é a realidade da maioria dos estudantes brasileiros (GESTRADO, 2020, p. 19).

docente ou “reproduzidas inúmeras vezes” em modo assíncrono e, nestes casos, “nem sempre acompanhando seus alunos mediante tutoria, que pode ser assumida por outros profissionais a menor custo. Assim, o professor passa a assumir papel secundário nas relações de aprendizagem, que se deslocam para o grupo, que interage com ou sem seu apoio” (KUENZER, 2021, p. 247).

Frisa-se que muitos professores não têm tanta familiaridade com esses recursos tecnológicos, apresentando dificuldades para lidar com eles e, nesse sentido, não receberam treinamento ou curso de capacitação e nem suporte técnico das escolas em que trabalham, das secretarias de educação e dos governos. Esses fatores, acrescidos à falta de equipamentos e locais adequados para o desenvolvimento do trabalho, podem levar os professores a se sentirem desqualificados, incapazes, inseguros e com medo, fragilizando ainda mais as já precarizadas condições de trabalho. Contudo, mesmo perante tantas adversidades, como “o uso e o acesso às TIC, a experiência e a formação em um modelo de oferta educativa pouco abrangente e o suporte limitado dos sistemas de ensino”, é importante voltar o olhar para “os esforços empreendidos por docentes em seu próprio processo de trabalho para a necessidade do atendimento à diversidade do público escolar” (DUARTE; HYPÓLITO 2020, p. 748).

Em síntese, pode-se afirmar que a crise sanitária da Covid-19 evidenciou e intensificou as problemáticas relacionadas à oferta de educação básica no Brasil, principalmente, a do ensino público. Aspectos referentes à precarização e intensificação do trabalho docente também têm se confirmado nesse contexto. Outros pontos que podem ser destacados referem-se às condições de precariedade de muitas escolas que envolvem, por exemplo, “a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino” e que somada “aos problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias” mostram-se como “fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às atividades presenciais” (GESTRADO, 2020, p. 22).

Diante dessa circunstância, Kuenzer (2021, p. 247-248) demonstra preocupação com a forma com que o trabalho docente tem sido entendido e realizado durante a pandemia, acreditando que “a realidade já anuncia que veio para ficar”. Em outros termos, os donos da fábrica da educação, buscando menos custos e maior lucro, inclinam-se em efetivar o ensino remoto “em combinação com as aulas presenciais, que tendem cada vez mais a diminuir, inclusive com o referendo do MEC”. Grosso modo, isso indica transformações e imposições no mundo do trabalho do professor, atingindo outros níveis de intensificação e precarização das suas condições trabalhistas.

Capítulo

• 6 •



6 TRABALHO DOCENTE EM DANÇA: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

Esse capítulo tem como objetivo dar voz e corpo aos 11 professores de dança de escolas públicas municipais de João Pessoa-PB que participaram dessa pesquisa por meio de entrevistas presenciais e remotas. Nesse sentido, buscou-se trazer à tona suas impressões e expressões no que concerne às suas condições de trabalho (inserção e permanência nos postos de trabalho; precarização e intensificação do trabalho; infraestrutura, materiais e equipamentos escolares; relações humanas; dentre outros) desde o ingresso na rede pública municipal através do Concurso Público realizado pela PMJP aos dias atuais.

No sistema capitalista, existe a necessidade constante de se (re)qualificar para ser competitivo diante de um mercado de trabalho mais restrito e seletivo. Há muitos trabalhadores buscando por emprego e poucas vagas sendo oferecidas. Percebe-se que, cada vez mais, as pessoas saem à procura de cursos de graduações e pós-graduações com o intuito de serem diferenciadas e notadas em meio a tantas outras. Logo, escolher fazer um curso de Graduação em Dança pode ser ameaçador, pois a pergunta que não se cala é: e depois? O que farei depois da universidade? Será que terei emprego? Será que conseguirei trabalhar em minha área e viver dignamente? Entre tantas outras perguntas que permeiam esse universo. Sobre isso, Rocha (2010) é categórica ao dizer que:

[...] depois da universidade, sejamos francos, não há emprego. Longe de se tornar um epitáfio, esta frase pode nos falar de um grande começo. Está em jogo a decadência do emprego em uma era que supostamente soube, com maior ou menor competência, substituir o capitalismo industrial pelo capitalismo da informação (ROCHA, 2010, p. 101).

Viu-se, no capítulo anterior, as diversas possibilidades em se atuar com dança no Brasil, contudo, esses caminhos nem sempre são fáceis, ao contrário, envolvem insegurança, instabilidade, bem como precarização e intensificação. Pronsato (2014, p. 62) observa que fato comum aos profissionais da dança é terem passado “por inúmeros locais de trabalho e em grande parte de suas vidas, se adequando ao trabalho intermitente e temporário”, demonstrando “uma vida instável, inconstante, em busca de novas formações que por vezes têm como objetivo se adequar ao mercado de trabalho”.

Consequentemente, a procura pela estabilidade financeira, que tende a levar ao equilíbrio em outros aspectos da vida, faz com que muitos trabalhadores se sintam desejosos a realizarem concursos públicos (PRONSATO, 2014). Quando a PMJP abriu o Edital para os professores de dança atuarem na educação básica, dava esperanças trabalhistas aos profissionais

de uma área que ainda sofrem pelas poucas vagas e lutam para serem inseridos nos concursos, sobre isto PROF1 (2019) diz que *“eu me senti convidada a fazer esse concurso muito por ser da área da dança, primeira coisa [...]”*¹⁸⁴.

De modo geral, os professores entendem esse concurso como uma oportunidade trabalhista e por isso quiseram fazê-lo, como pode ser visto nas falas do PROF10 (2020), que explica que *“estava dando aulas de dança em academias de dança, para um público que queria fazer aula de dança, mas aí surgiu essa oportunidade de dar aula em escola, um concurso”* e do PROF11 (2020) que diz que *“aí deu certo. E aí eu resolvi agarrar a oportunidade que eu tinha para atuar como professora, atuar como pesquisadora e como artista”*.

A questão da estabilidade e segurança promovidas por ser concursado foram fatores determinantes para alguns professores como PROF7, PROF9 e PROF10. Assim, tem-se que:

[...] primeiro de tudo, essa questão da estabilidade lógico que pesou muito e fizeram muito a minha cabeça, sabe? ‘Olha, faz, é um concurso, você vai ter estabilidade, vai fazer o que você gosta, que é dar aula de dança’. Fui primeiro por este motivo, a questão da estabilidade (PROF10, 2020).

Alguns dos professores associam o exercício da docência à realização de um sonho e à possibilidade de efetuar profissionalmente algo que realmente gosta, exemplo disso, pode ser visto na seguinte fala, *“a questão da docência já vem desde a infância, querer ensinar e tal, mas também não sabia o que e nem quando, né? [...] Eu gosto de ensinar, me sinto muito bem ensinando. Acho que eu posso ter um diferencial tendo sido artista”* (PROF8, 2020). Já PROF9 (2020) relata que a estabilidade é importante, mas para além disso, acredita que *“a gente pode plantar muitas sementes dentro dessa rede, dentro do Ensino Fundamental, a dança precisa disso, entendeu? Eu acho que a gente está começando um caminho muito bonito e a gente precisa plantar agora. E eu acho um ótimo lugar para se fazer esse plantio”*. PROF7 (2020) pensa ter muito a contribuir com a educação e diz preferir atuar em uma escola pública a uma particular, independentemente de salário ou segurança.

PROF5 e PROF6 estudaram, desenvolveram projetos e estagiaram em escola pública e, por isso, sentiam a necessidade de retornar a esse espaço como docentes. PROF5 faz o seguinte relato:

[...] eu sempre quis estudar dança na escola, né? [...] Eu acho que seria meio um retorno pra mim, que vim de escola pública poder atuar e trabalhar,

¹⁸⁴ As falas dos professores serão grafadas em itálico para diferenciá-las das dos autores com que se dialoga nesse capítulo.

assim, eu acho que era meio que um desejo que tivesse dança nas escolas [...]. Eu necessitava ter uma renda fixa e eu queria trabalhar na escola pública (PROF5, 2020).

Os motivos para escolher realizar um concurso para professor da rede pública de ensino são diversos, porém o que se percebe é que há “esperança de um trabalho estável seja uma realidade e que exista uma preocupação muito grande com a estabilidade financeira” (PRONSATO, 2014, p. 228). Assim, para muitos profissionais da dança, a área docente e, principalmente, a educação básica não é a primeira opção.

Sob esse prisma, PROF8 (2020) explica que atuava em grupos de dança e de teatro da região, mas que decidiu pelo concurso por não ver tantas possibilidades no mercado de trabalho para artistas e PROF2 não tinha como objetivo inicial fazer esse concurso, mas decidiu fazer por questão financeira, para passar pela experiência e pela possibilidade de gostar de atuar na área. Segundo Pronsato (2014, p. 65), “a perspectiva de profissionalização em dança, assim como em quase todas as linguagens artísticas, é limitada e hoje em dia, mutante e plural”, levando muitos artistas a aturem na área docente.

O formulário sobre perfil socioeconômico aplicado aos professores permitiu analisar que todos possuem experiência pregressa como artistas da dança. Embora a maioria não tenha cursado Graduação em Dança, todos desenvolvem trabalhos artísticos nesta área, atuando como dançarinos (individual e em grupos), coreógrafos, direção de grupos, coordenação de escolas e projetos de dança, professores de dança na educação não formal, performer e pesquisadores há, no mínimo, cinco anos. Sobre isso, nota-se que o ensino da dança aparece frequentemente:

[...] como uma das possibilidades de trabalho para o artista no universo da multiplicidade de atividades que realiza mesmo inscrito em um emprego formal, mas, sobretudo quando vivencia vínculos temporários de trabalho. O ensino pode ser uma opção profissional, mas frequentemente é descrito nas entrevistas enquanto estratégia para obtenção de renda, possibilidade de projetos de longo prazo, constituição de redes de contato (SEGNINI, 2007, p. 18-19).

Percebe-se, assim, a diversidade de interesses e motivações tanto em escolher realizar o concurso quanto em assumir a vaga. Riz (2009) constata que, dentre as possibilidades trabalhistas no campo da dança, a docência mostra-se como um espaço predominante. Essa constatação fez com que a referida autora refletisse acerca da seguinte questão: “[...] a carreira docente é uma escolha profissional ou um meio de sobrevivência neste mercado de trabalho?” (RIZ, 2009, p. 59). Tem-se, segundo Riz (2009, p. 59-60), que “a carreira docente coloca-se como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho” mostrando-se, desse modo,

“como uma possibilidade de atuação profissional, de manutenção na rede de relações que possibilitam acesso a outros trabalhos [coreógrafo, dançarino, entre outros], e sobrevivência econômica”.

Portanto, os fatores que levaram os professores participantes dessa tese optarem pela docência e pelo concurso da PMJP encontram amparo nas constatações feitas por Riz (2009), identificando narrativas comuns aos profissionais de dança e que reforça a docência como garantia de renda e estabilidade, podendo colaborar com o desenvolvimento e manutenção de outros aspectos ligados à vida artística.

6.1 CONCURSO, NOMEAÇÃO E POSSE

Muitas pessoas sonham em passar em um concurso, buscando com isso ter renda fixa, direitos trabalhistas, estabilidade no emprego, dedicar-se à profissão, realizar-se profissionalmente, entre outros. Porém, nem sempre é um trabalho dos sonhos, não pelo exercício da função, mas devido às relações pessoais com a comunidade escolar e essas, muitas vezes, são estabelecidas logo de início, na “porta da escola”.

A história desses 11 professores entrevistados, enquanto docentes concursados, começa no final de 2013 com a realização do concurso, em 2014 souberam do resultado e em janeiro de 2015, por fim, foram nomeados para já assumirem seus postos de trabalhos nas escolas municipais de João Pessoa-PB. Sobre a ocasião da posse, os professores fazem o seguinte relato:

[...] aí a gente recebe um papel e você é nomeado para uma escola. Você não conversa com ninguém, ninguém fala com você (PROF3, 2020).

[...] em janeiro a gente assinou, assumiu, pegou a portaria, assinou a portaria e fomos distribuídas nas escolas e nos bairros a partir da primeira letra do nosso nome. Então, foi distribuição em ordem alfabética. Não podemos escolher se era uma escola mais próxima de casa ou não (PROF5, 2020).

[...] a gente foi pra escolas que geralmente os professores que já estão na rede não querem ficar, que são aquelas escolas mais distantes, em bairros de periferia (PROF2, 2020).

Os relatos demonstram que, na circunstância da posse e nomeação, não houve nenhuma orientação por parte da SEDUC (Secretaria de Educação e Cultura) aos professores. Foi apenas um ato proforma para investidura no cargo. Eles revelam que ficaram surpresos por não poderem conhecer seus pares e pela designação das escolas sem que pudessem escolher em qual

gostariam de atuar, considerando a aproximação com suas residências ou conhecimento do trabalho desenvolvido pela instituição.

6.2 MINHA CHEGADA À ESCOLA FOI...

“Boa, pois fui bem recebido pela gestão escolar”. Essa é a sensação que alguns professores sentiram ao chegarem nas escolas em que trabalhariam. Ter sido bem acolhido pela gestão escolar e os demais colegas demonstrou-se importante tanto para o estabelecimento do professor quanto do seu trabalho. Para PROF1 (2020), *“foi tudo ótimo, assim, talvez eu tenha sido uma exceção, não sei, [...], mas eu não tive nenhum problema”* e complementa dizendo que *“os colegas também sempre me acolheram bem [...]”. Dificuldade mesmo em termo de acolhida eu não tive, com nenhum dos colegas e nem com a direção e coordenação”*.

PROF2 afirma que a recepção pela escola foi muito positiva e a considera a melhor em que já trabalhou. PROF4 conta que foi tranquilo, pois já lecionava teatro nessa mesma escola. PROF7 e PROF8 consideram que a recepção foi boa, contudo, a direção informou que ministrariam o componente curricular arte e, não, dança. Diante dessa situação, poderia se pensar que dança é arte, então, estaria tudo certo. Entretanto, o concurso que fizeram foi para professor de dança e não de arte. Anuncia-se, desse modo, um problema que seria enfrentado tanto pelos professores que foram bem recebidos quanto os que não, e que demonstram o desconhecimento da área, do seu professor e do próprio concurso.

Por outro lado, há professores que consideram sua chegada na escola “difícil”, sendo esta a palavra que sintetiza o que a maioria pensa sobre seu ingresso nas escolas. O “simples” ato de levar a Portaria de posse para a escola e conhecer o espaço em que iriam trabalhar desencadeou vários problemas que reverberaram negativamente na prática profissional como anunciado acima. PROF3, PROF5, PROF6, PROF9, PROF10 e PROF11 relatam que não foram bem recebidos e, alguns, foram constrangidos pela gestão escolar assim que chegaram à escola com a Portaria de nomeação. A priori, ser contemplado com um professor deveria ser motivo de comemoração pela gestão, visto as dificuldades que as escolas sofrem com a falta deste profissional, mas, neste caso, não foi o que aconteceu. Nesse sentido,

[...] inicialmente foi bem difícil, [...]”. Eu estava muito feliz com esse ganho que eu acho que foi o concurso de dança pra nossa região. [...]”. E aí quando eu assumi, a primeira escola que eu trabalhei, não é a que eu trabalho hoje [...] eu tive muitas dificuldades [...], não sei se porque nós éramos os primeiros professores de dança que estavam assumindo esse lugar no município nunca ocupado, né? (PROF9, 2020).

Portanto, verifica-se que, dos 11 professores de dança, cinco consideram que foram bem recebidos pela instituição escolar e seis dizem que não foram bem recepcionados, encontrando muitos enfrentamentos no local de trabalho. Não existia o preparo para receber o profissional específico, mas também não havia um entendimento de que era um concurso para a área de dança e de que o professor que chegasse assumiria ou implantaria este componente curricular e não arte, conforme a direção esperava, gerando muitos conflitos e mal-estar, como pode ser visto nas seguintes falas:

[...] não existia aquele preparo para receber o profissional daquela área específica (PROF11, 2020).

[...] não tinham a noção da separação das linguagens, [...]. Eles pensavam que toda a carga horária é de arte, então era para o profissional de artes plásticas, conhecido como artes plásticas ainda ou um profissional polivalente (PROF5, 2020).

[...] quando eu cheguei na escola, eu fui lá com a carta de posse e a gente é direcionado com o nome da vaga do concurso e o nome da vaga era professora de dança, não professora de artes (PROF6, 2020)

PROF6 relembra um diálogo que teve com a direção da escola que revela que: a) a comunidade escolar desconhece e não reconhece a dança na escola e; b) o professor de dança desconhece a realidade do espaço escolar, como pode ser visto a seguir:

Diretora: – ah, você é a professora de artes?

PROF6: – não, eu sou professora de dança.

Diretora: – artes, é professora de artes, dança é professora de artes.

PROF6: – não, dança é professora de dança. É para trabalhar específico com dança. Eu passei num concurso, a inscrição do concurso era essa, a prova era de professor de dança, teve prova de teatro e prova de música. Eu sou de dança e eu entrei no concurso para ser professora de dança (PROF6, 2020).

O diálogo acima exemplifica o que muitos professores viveram ao chegar à escola e no contato com a comunidade escolar, especialmente, a gestão que insistia em dizer que era professor de arte e não de dança, sugerindo confusão do professor quanto à sua designação. PROF4 conta que precisou explicar para o corpo docente que lecionaria dança e como seria o processo de ensino e aprendizagem neste componente curricular porque eles não conseguiam entender. PROF11 diz que a direção queria que os alunos fossem colocados para desenhar e pintar, e não para dançar. PROF8 (2020) diz que a diretora foi taxativa em dizer que “*aqui você*

vai dar aula de tudo. Não tem essa coisa só de dança, vai ser artes visuais, história da arte, enfim, vai fazer um geralzão aí”.

Os exemplos acima contribuem para o entendimento das dificuldades enfrentadas pelos professores e que corroboram para o entendimento da questão “a”, levantada anteriormente, de que a comunidade escolar desconhece e não reconhece a dança na escola. Percebe-se, de acordo com a Tabela 6, que:

Tabela 6 - Forma com que os professores de dança foram recebidos pelas escolas relacionada ao entendimento da área de atuação

ÁREA DE RECEPÇÃO	QUANTIDADE
Professor de dança	03
Professor de arte	08
TOTAL	11

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora, 2021.

A Tabela 6 demonstra que dos 11 professores de dança de escolas do município de João Pessoa, oito foram recebidos como professor de arte e apenas 3 como professores de dança. Nota-se que nas escolas ainda prevalece a ideia do ensino tradicional de artes visuais que desenvolve, por exemplo, conteúdo referente ao desenho, à pintura e à história da arte. No que tange ao pensamento escolar, observa-se que a linguagem artística das artes visuais sobrepõem-se às outras, levando a equívocos quanto à área de atuação e à formação específica do professor. Sobre isso, Matos (2011, p. 43) esclarece que a escola espera por um profissional que tenha “um perfil polivalente, com atuação em mais de uma linguagem artística, aspecto esse que foi arduamente combatido pelos arte-educadores durante muitos anos no Brasil”.

Por outro lado, é importante observar que as falas dos professores evidenciam despreparo ao ingressar na rede pública de ensino, pois muitos acreditavam que seriam bem recebidos e compreendidos enquanto professores de dança, e que teriam condições adequadas para desempenhar sua função. Mas, não foi o que aconteceu, visto que as escolas querem receber um profissional que, além de ser polivalente, sirva para “colaborar nas ações interdisciplinares para os projetos de outras disciplinas ou para ‘enfeitar’ as festividades escolares” (MATOS, 2011, p. 43).

Os professores, de modo geral, sentem que foram “*literalmente jogado [na escola], né? [...] Aí, pronto, eu fui jogada na sala de aula, no sentido bem amplo da palavra*” (PROF3, 2019). Eles contam que não receberam nenhuma orientação da SEDUC e nem da direção sobre a escola e seu funcionamento, passando a impressão de que precisariam “aprender a pescar” sozinhos. Igualmente, demonstram que não houve preocupação da SEDUC em realizar um

planejamento ou mesmo uma conversa com os gestores escolares a fim de verificar, por exemplo, qual a necessidade profissional de cada espaço, quais as áreas que faltavam professores e, no caso dos professores de dança, explicar mesmo que brevemente sobre esse profissional e sua atuação no âmbito escolar, constatando, inclusive, quais escolas possuem salas de aula específicas para a prática de dança para lotá-los.

Mas existe outro problema aqui e se relaciona à formação inicial desses professores referente ao espaço escolar¹⁸⁵. Matos (2011, p. 54) considera “urgente que as Universidades públicas analisem as demandas da área de dança em seus respectivos estados e implantem cursos que possibilitem a adequada formação do profissional de dança”. Dito de outro modo, as licenciaturas precisam garantir que os licenciandos entrem em contato com o chão da escola durante toda a sua formação e isso pode ser concretizado por meio do estágio supervisionado, das disciplinas de práticas de ensino, de projetos de Extensão e IC e de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, a fim de contribuir para que conheçam a realidade da rede pública de ensino e que, ao se formarem, se sintam mais preparados ao adentrarem nesse universo.

6.3 MAS, AFINAL, QUE DANÇA É ESSA?

O percurso formativo e artístico dos professores de dança que atuam na educação básica da rede municipal de João Pessoa é diverso, bem como a visão de mundo. Estes aspectos somados à experiência no cotidiano escolar fazem com que suas aulas sejam singulares, mesmo tendo o ensino da dança na escola como foco. Percebe-se que, frente às diferentes formas de pensar e agir no mundo e às inúmeras possibilidades de se trabalhar com a dança na escola, esta continua a sofrer com o desconhecimento e desvalorização da comunidade escolar. Robatto (2012, p. 143) argumenta que “cada professor de dança costuma adotar uma linha de trabalho com características próprias”. Mas, afinal, que dança é essa que causa tanto rebuliço para adentrar ao espaço escolar?

PROF9 lembra que a SEDUC ofereceu uma formação presencial aos professores de dança sobre música, dança e teatro. Nessa ocasião, os professores decidiram fazer um planejamento anual conjunto que priorizasse e valorizasse o ensino de dança, buscando ter uma “*prática que trabalhasse tudo, expressão, consciência corporal, e também voltasse o ensino pra dança popular, pro folclore*” (PROF9, 2020). A intenção dos professores era a de

¹⁸⁵ Essa temática será discutida posteriormente no tópico condições de trabalho.

desenvolverem um trabalho em dança comum a todos e que conquistasse espaço específico na escola, *“se não a gente não ia sair nunca desse lugar de professor polivalente de artes, que não existe mais, né? E ninguém queria mais ocupar esse lugar, então a gente precisava insistir e educar as diretoras também para que elas entendessem que a gente precisava fazer isso”* (PROF9, 2020).

A proposta construída em coletivo pelos professores já era a forma como PROF9 pensava e buscava trabalhar com a dança na escola, assim, apenas deu continuidade ao que já fazia. Talvez, os demais professores tenham conseguido por determinado tempo seguir o planejamento elaborado por eles e, embora cada um tenha sua metodologia de ensino, desenvolver o mesmo conteúdo. Porém, os relatos dos professores mostram que isso se perdeu, uma vez que nenhum deles mencionou o planejamento conjunto. Assim, provavelmente, cada um trabalhou com a dança na escola à sua maneira, tendo em vista suas experiências, ideologias e percursos formativos.

Para Pellegrin (2011, p. 37-38), “o ensino de dança expressa determinadas exigências e características do ideal educativo de uma determinada sociedade e responde a elas; e no terreno da educação confrontam-se necessariamente diferentes projetos políticos, éticos e estéticos”. Assim,

[...] o campo da estética abarca o universo da sensibilidade e das representações simbólicas, da atribuição de sentidos ao real e à realidade, da própria educação dos sentidos. O campo da ética refere-se ao conjunto de condutas e valores que orientam as ações humanas e que são perpassadas pela tensão entre as vontades individuais e as vontades coletivas. Já o campo da política diz respeito ao universo do poder, suas instituições, lógicas e ações. Nessas três esferas, que se articulam intimamente, enfrentam-se também forças reacionárias e forças emancipatórias (PELLEGRIN, 2011, p. 38).

Diante disso, tem-se que toda prática educativa é impregnada de sentidos e significados, compreendendo os campos estético, ético e político e, por isso mesmo, não é neutra, “tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável” (FREIRE, 2014, p. 66-67). Esses campos também podem ser observados no ensino de dança na escola e são responsáveis por lhe conferir identidade, “cujas implicações se farão sentir no tipo de ser humano que se deseja formar e no tipo de sociedade que se deseja construir” (PELLEGRIN, 2011, p. 38).

De modo geral, os professores, compreendendo que a escola é uma instituição que nega o corpo e visa discipliná-lo, buscam desenvolver em suas aulas aspectos ligados à consciência

corporal e à sensibilidade e expressividade do corpo, tendo como referência teóricos da dança e do movimento, como Laban, Klauss Vianna¹⁸⁶ e Angel Vianna¹⁸⁷ que pode ser visto a seguir:

[...] tem uma coisa que pra mim é o primeiro antes da dança, que é a questão da consciência corporal, né? O conhecimento do corpo. Como eu venho da Angel, assim, isso é o que vem antes. A dança ela está junto, mas a minha abordagem sempre é na intenção que eles saibam, se conheçam e se reconheçam enquanto corpo (PROF1, 2019).

[...] trabalho de presença, de Klauss Vianna, eu utilizo bastante para iniciar, né? Escutar o corpo, sensibilizar o corpo, [...]. Elas e eles [alunas e alunos] não têm um trabalho [corporal] na escola e às vezes em casa também, e nos espaços sociais por onde eles transitam, eles não têm (PROF2, 2019. Grifo meu)

[...] da criação, da investigação, eu trabalho muito com Laban, né? Todo o meu pensamento é muito voltado para os pensamentos de Laban (PROF3, 2019)

[...] conscientização do movimento, a educação somática, práticas de improvisação, eu vou construindo essa dança. Esses trabalhos de uma forma que os alunos possam explorar essa prática de movimento, sem desconsiderar a história, para uma abordagem mais sensível mesmo que a gente possa se mover naquele espaço, que é limitado (PROF5, 2020).

[...] a expressão corporal, ao pensamento de Laban também (PROF11, 2020).

Apesar da linha de trabalho seguir a da consciência e expressão corporal, eles contam que não trabalham apenas com isso ou com um estilo de dança específico, mas que buscam desenvolver atividades de acordo com suas vivências e também com o interesse dos estudantes, considerando o contexto cultural e social vivido pelos alunos. Exemplo disso pode ser observado nas seguintes falas: “o contexto da cidade, das periferias que eles vivenciam, né? Estão aproximados ao contexto deles, dentro da realidade do ensino” (PROF5, 2019); e que

¹⁸⁶ Klauss Vianna nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1928 e faleceu em 1992, em São Paulo. Foi “bailarino, coreógrafo e professor de dança e de expressão corporal” (VIANNA, A., 2005, p. 11). “Klauss foi o introdutor, no Brasil, da preparação corporal de atores e do que chamamos de educação somática, usada na dança. Influenciou muito fortemente a formação de diversos atores e bailarinos atuantes nos dias de hoje. Seu trabalho continua no corpo desses intérpretes e nas salas de aula de escolas de dança, de teatro e nas universidades” (NEVES, 2005, p. 14).

¹⁸⁷ Angel Vianna nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1928. É “bailarina, professora, coreógrafa, pesquisadora. Angel Vianna é precursora das noções de Consciência/ Expressão Corporal no Brasil. Seu trabalho firma-se no Rio de Janeiro, onde forma profissionais que contribuem para diversificar a dança no país. O pioneirismo em relacionar dança e reeducação do movimento é hoje reconhecido nos três campos em que atua: arte, terapia e educação” (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural, 2021). Possui no Rio de Janeiro uma escola e faculdade de dança que leva seu nome.

“se o corpo deles é do passinho eu não vou ficar negando o corpo do passinho, como era antes o corpo do funk, né?” (PROF3, 2019).

Nota-se a preocupação dos professores em relacionar o conteúdo das aulas tanto ao contexto quanto ao corpo do aluno, valorizando-o ao invés de negá-lo, percebendo o que cada corpo tem para contar e possibilitando uma formação crítica em dança, considerando que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanentemente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, *como estão sendo no mundo com que e em que se acham*” (FREIRE, 2005, p. 82).

Para PROF6, é importante estabelecer uma prática de dança na escola que não seja relacionado a um estilo específico e que não crie rótulos. Desse modo, *“quando eu conheci Isabel Marques foi tipo ‘ah, finalmente algo’, sabe? É isso que eu quero fazer. Assim, trabalhar o que o corpo das pessoas querem dizer, e eu queria trabalhar o corpo político, porque nós somos seres políticos” (PROF6, 2020).*

Marques (1999, p. 93-94) fala sobre a importância em articular os contextos vivido percebido e imaginado pelos alunos ao processo de ensino e aprendizagem da dança na escola, buscando tecer uma rede “[...] com diferentes texturas, cores, tamanhos, estruturas e complexidades” e que corrobore para “o aumento de nossa capacidade de encontrar novos e diferentes modos de construir/ reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo”. Em outros termos, o trabalho a partir do contexto, fundamentado em uma prática conscientizadora, contribui para a apreensão e inserção dos alunos a um pensamento crítico do mundo que os circunda (FREIRE, 2005).

PROF6 (2020), embora não queira rotular o trabalho que desenvolve na escola, sintetiza-o como sendo *“estilo é essa dança criativa”*. Sobre isso, Strazzacappa (2010) relembra que a utilização do termo dança criativa refere-se ao ensino da dança no universo escolar, afastando-se da concepção labaniana que reportava a sua função política. A referida autora, ao refletir sobre a dança criativa, questiona “que dança não seria?”, concluindo que não é a dança em si que porta o ser ‘criativa’ e sim o professor, instrutor, mediador, ou seja, o adulto que estará junto à criança em seu processo de exploração, interação, iniciação à dança, [...]” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 45).

Outras situações apontadas pelos professores referentes à dança praticada na escola é que nem sempre conseguem fugir das festividades escolares, precisando conciliá-las ao seu trabalho, como, por exemplo, carnaval e São João; alguns professores destacaram no início de suas aulas o uso dos PCN e, posteriormente, de livros didáticos como guias para a elaboração das aulas; além disso, destacaram que a falta de espaço adequado para a realização de atividades

práticas faz com que optem, muitas vezes, em oferecer aulas teóricas, tendo em vista que o modelo educacional proposto pela escola é o *“do quadro, do professor à frente, das cadeiras, então eu procuro adaptar [...] porque a gente hoje, ainda, não tem um espaço pro movimento dentro da escola, né?”* (PROF5, 2020).

À guisa de explicitar os estilos de dança que os professores costumam – em algum momento – apresentar para os alunos em suas aulas no decorrer do segmento em que ensinam, traz-se a Tabela 7, abaixo:

Tabela 7 - Estilos de dança presentes nas aulas

ESTILOS DE DANÇA	QUANTIDADE
Dança contemporânea	02
Dança moderna	01
Danças tradicionais e populares	08
Danças étnicas	01
Expressão corporal e consciência corporal	08
Hip Hop	02
Capoeira	02
Criação em dança	03
Dança criativa	01
Vídeodança	01

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora, 2021.

Os dados da Tabela 7 sugerem que não há uma totalidade em relação a nenhum estilo de dança, no entanto, as “danças tradicionais e populares” e, “expressão corporal e consciência corporal” são as que mais aparecem, tendo sido registradas nas falas de oito dos 11 professores. As que menos apareceram foram dança moderna, danças étnicas, vídeodança e dança criativa, citadas apenas uma vez. No entanto, chama-se atenção para a aparição da “dança criativa” que, embora tenha sido citada apenas uma vez e retomando a explicação dada anteriormente por Strazzacappa (2010), tem-se que muitos professores fundamentam suas aulas, principalmente as voltadas para aspectos da criação nela, fazendo com que esteja muito presente nas aulas de dança na escola e, muitas vezes, atrelada ao trabalho a partir das teorias labanianas. Frisa-se que os professores não necessariamente desenvolvem a técnica destas danças, assim como se vê nas academias de dança, mas trabalham de modo que os alunos venham a conhecer e entender o que é dança e, principalmente, que compreendam as possibilidades do seu corpo.

6.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO

As condições trabalhistas relacionam-se ao processo de trabalho em si, envolvendo desde elementos como as instalações físicas, materiais e equipamentos necessários para a sua realização até as relações próprias do emprego (contração, estabilidade, remuneração, plano de carreira, carga horária), bem como as relações humanas (OLIVEIRA, 2010). Essas últimas, no caso do trabalho docente, envolvem direção, coordenação pedagógica, funcionários (merenda, limpeza, secretaria, portaria, entre outros), corpo docente e discente, além dos pais e/ou familiares responsáveis. Olhar para estes fatores é importante, uma vez que eles funcionam como um conjunto de engrenagens que garantem o bom exercício do trabalho, mas também os aspectos referentes à saúde física, psicológica e emocional do trabalhador. Portanto, veja-se os subitens a seguir.

6.4.1 Instalações físicas

As instalações físicas costumam ser importantes para a realização de qualquer trabalho, no entanto, para a dança elas são imprescindíveis. Compreendendo a importância do espaço físico para as aulas de dança, traz-se algumas questões colocadas pelos professores referentes às escolas em que atuam, destacando, principalmente, o *lócus* onde as atividades acontecem. De modo geral, os professores alegam que as escolas não foram pensadas para receberem a dança enquanto componente curricular e, por isso, não possuem salas adequadas para a sua prática, fazendo com que seja necessário criar espaços em cada escola que se chega para trabalhar.

A respeito das salas de aula, PROF1 (2019) conta que *“não tenho muito o que reclamar, no primeiro ano eu tinha uma sala com tatame, uma sala só pra dança”*. Contudo, com o crescimento da escola no que tange ao aumento das turmas, essa sala deixou de ser de dança e passou a atender as outras demandas da escola e, desse modo,

[...] eu fiquei sem sala. Fiquei bem sem sala. Aí eu estava dividindo uma sala que é do EJA à noite e estava usando ela de manhã para as minhas coisas. E aí tinha aquela coisa, eu estava sem o tatame e tinha cadeira e tinha que tirar as mesas e as cadeiras, que na outra [sala] não acontecia (PROF1, 2019. Grifo meu).

PROF2 (2020) considera que *“as condições de trabalho são precárias”* e que o espaço que se tem para ministrar aulas *“não é favorável. Mas a gente tem que fazer, né? Pelo próprio compromisso que a gente tem com o fazer da arte”*. E complementa dizendo que:

[...] às vezes, esse espaço é o corredor da escola, né? Ou é o pátio da escola, ou é o refeitório. Eu já dei aula no refeitório, afastei as mesinhas e a gente fez aula lá. Então, a gente vai a partir de cada espaço que a gente vai ocupando, a gente vai fundando esses espaços. Então, a condição física das escolas não é boa (PROF2, 2020).

Nesse cenário, os espaços utilizados pelos professores de dança são a quadra poliesportiva, o laboratório de informática, a biblioteca, a brinquedoteca, o pátio, o corredor, o refeitório, desde que não estejam sendo utilizados pelos profissionais responsáveis por eles ou que não incomodem as outras aulas.

PROF3 (2020) explica que, muitas vezes, ao tratar da necessidade de um espaço adequado, *“fica parecendo que a gente quer prioridade e não é prioridade, é diferença”*. Isso significa compreender que a área possui especificidades, o que nem sempre acontece, fazendo com que a gestão e outros professores pensem que o professor de dança quer privilégios em meio a um ambiente precarizado. Assim, é importante perceber que:

[...] uma aula de matemática não é igual a uma aula de dança e nunca será, uma pena para a aula de matemática, não é? Mas, nunca será. Uma exigência de um professor de matemática é que o quadro esteja limpo, que ele tenha um lápis e que os alunos estejam sentados nas cadeiras, certo? O chão pode estar podre que para ele não vai fazer diferença. No máximo um espirro ou outro, pronto, acabou. Mas, para mim, a coisa mais importante é um chão limpo (PROF3, 2020).

[...] nem diria um chão de tablado de madeira, né? Você fala ‘só um chão limpo para as pessoas se sentirem a vontade para tirar o tênis’, que muitas vezes elas não querem fazer esse tipo de trabalho, não querem se expor àquele ambiente (PROF11, 2020).

[...] o único lugar é a sala de aula com chão sujo, que ao pisar muito forte a poeira sobe e com uma grande quantidade de carteiras na sala. Além de não podermos ligar o som alto para não atrapalhar o colega da sala ao lado que está também dando aula (PROF4, 2020).

[...] quando não se reivindica espaço adequado como prioridade, se limita o lugar da dança na escola (PROF11, 2020).

A falta de limpeza do chão não representa o único problema que os professores têm em relação à sala que costuma ter piso de cimento grosso, cimento liso ou cerâmica que, embora

seja liso, é duro, frio e escorregadio. A maioria dos professores reclama da sujeira da sala e, visto que não há preocupação em manter o ambiente limpo cotidianamente pelos funcionários da limpeza, eles próprios varrem, passam pano úmido e lavam a sala a depender do trabalho que será feito. Vilela (2012, p. 65) considera que “o chão é uma prioridade para a sala de dança [...] deve oferecer conforto térmico (pisos frios são prejudiciais) e estar sempre limpos para que os alunos possam sentar e realizar exercícios deitados”.

Uma sala com ventilação adequada, por exemplo, oferece conforto térmico para as aulas, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem em dança, visto que o excesso de calor pode fazer com que os alunos fiquem mais agitados e barulhentos, dificultando a concentração. Contudo, mais uma vez, essa não é a situação vivenciada pelos professores. Os ventiladores costumam ser empoeirados e, quando funcionam, não são suficientes para manter a sala fresca durante a realização de atividades físicas. São poucas as salas que possuem ar-condicionado e quando têm dão defeito continuamente ou molham o piso da sala, tornando o ambiente perigoso para a prática de dança devido à possibilidade de acidentes.

PROF4 (2020) informa que não ter um espaço adequado para as aulas tende a comprometer a realização das atividades, influenciando no comportamento do aluno que pode se sentir envergonhado com *“outras pessoas passando e olhando. E a dança tem muito disso, você trabalhar o seu corpo, as suas emoções, os seus movimentos, os seus processos criativos, né? E na escola, infelizmente, hoje a gente não tem mais esse espaço voltado pra dança”*. Sobre isso, Vilela (2012) reforça que a sala de dança deve ser um ambiente acolhedor, uma vez que os alunos exploram seus movimentos e exterioriza suas emoções, bem como “um espaço reservado, sem a exposição para o público [...]. As ‘vitrines’ desconcentram a prática e não dão privacidade ao grupo de alunos”.

Os professores contam que a maior dificuldade que enfrentam deve-se à precariedade das instalações físicas da escola. As escolas não têm espaços, os que existem estão ocupados e são disputados diariamente. Isso significa que não há a possibilidade de se ter uma sala com as especificidades da dança, pois esta mesma sala será usada com outra finalidade mais tarde, desse modo, os espaços são sempre provisórios. Outra questão importante refere-se à grande quantidade de alunos (entre 30 e 40) em uma sala de aula com móveis para as aulas de dança faz parte da rotina das escolas de João Pessoa e precarizam ainda mais as condições de trabalho do professor. Para Vilela (2012, p. 65), “as instalações influenciam o planejamento de atividades e sua possibilidade de execução”, assim, os professores frequentemente têm de lidar com adaptações de conteúdos práticos a um espaço pensado para aulas teóricas e, muitos, optam em algum momento por privilegiar o campo teórico ao prático.

Alguns professores conquistaram uma sala de dança que, embora não tenha as condições ideais, oferece certa autonomia ao professor para lidar com o espaço de acordo com suas necessidades. Ressalta-se que, normalmente, são salas de aula comuns com poucos móveis, como pode ser visto a seguir:

[...] uma sala de aula comum que nesses dias eu tô vendo a hora de perder. Assim, de mudarem a placa, 'não é mais sala de dança, vai virar uma sala normal' para atender ao crescente número de alunos (PROF8, 2020).

[...] a gente tem uma sala de artes lá [...], metade... é uma sala grande, não enorme, mas grande, boa, sem cadeiras de um lado e do outro lado tem cadeiras pra fazer parte de... se é um professor que vai trabalhar com parte mais manual, tem dois espaços (PROF3, 2019).

Tabela 8 - Espaços que os professores de dança possuem para realizar suas aulas

ESPAÇO DESTINADO ÀS AULAS DE DANÇA	QUANTIDADE
Sala de aula comum compartilhada entre as outras disciplinas curriculares	06
Sala de aula comum para uso do professor de dança	02
Sala de arte	01
Outro espaço	02
TOTAL	11

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora, 2021.

Os dados da Tabela 8 mostram que dos 11 professores, seis ministram aulas em uma sala de aula comum, própria de cada turma e compartilhada entre os professores das demais disciplinas e, por isso, precisam afastar cadeiras e carteiras; dois professores têm sala para a dança, uma das salas é considerada grande e metade dela tem móveis e a outra não, porém ela é compartilhada com os professores de teatro e educação física; a outra, possui poucos móveis e tem uma placa “sala de dança”, mas também é usada para as aulas de arte (ministrada pelo mesmo profissional); dois professores trabalham em espaços alternativos como brinquedoteca, que possui poucos móveis e, em uma estrutura que seria uma sala, mas que não foi finalizada (tem apenas o chão, três paredes e sem teto) e mesmo nessas condições é usada para a aula de dança e; um professor utiliza a sala de arte, que possui algumas mesas grandes para o exercício das artes visuais, mas que têm poucos móveis.

Esses espaços nem sempre são exclusivos para as aulas de dança, comumente são disputados pelos demais professores e estão em constante ameaça de serem cortados devido ao crescimento das escolas. Destaca-se que as salas de aula comuns que receberam o nome de sala de dança ou de arte não possuem condições especiais. Sobre as características físicas, possuem

poucos móveis ou nenhum, chão de cimento (grosso ou liso) ou cerâmica que, comumente, está sujo, além de terem problemas com a ventilação e acústica, dificultando a fala do professor.

Os relatos demonstram experiências diversas, mas têm algo em comum: as más condições dos espaços (que são possíveis ou destinados) para a realização das aulas de dança e que corroboram para a precarização do trabalho docente. Sob esse prisma, Matos (2011, p. 45) revela que as Secretarias de Educação estaduais e municipais, frequentemente, optam por inserir nas escolas:

[...] apenas de linguagens artísticas que não envolvam a necessidade de uso de outros espaços físicos que não a tradicional sala de aula e que essas atividades não mobilizem demasiadamente as crianças, o que sustenta a manutenção de paradigmas dominantes sobre arte, a visão do homem como um ser fragmentado, além de uma clara presença de paradigmas racionalistas, com a negação ao movimento como forma de produção de conhecimento.

PROF3 (2019) considera que a PMJP, com o objetivo de cumprir as demandas impostas pela lei, abriu o concurso para dança, convocou os professores e só depois percebeu as necessidades da área, entretanto, continua sem agir em relação a elas. Dando prosseguimento, *“nem toda escola é a Aruanda¹⁸⁸. Mas, deveria! Toda escola que tem um professor de dança deveria ser o Aruanda no sentido físico da palavra, não precisa ser aquela sala clássica formal, com espelho enorme, mas precisa ter um espaço”* (PROF3, 2019).

É importante lembrar que as necessidades da linguagem da dança deveriam ter sido previstas na ocasião da abertura do concurso, como, por exemplo, a de um ambiente físico adequado. Cabia à SEDUC realizar um levantamento relativo à existência de escolas municipais que possuem salas de dança, independentemente, de terem piso adequado, mas que compreenda um espaço próprio, igual ou próxima à estrutura da Escola Aruanda. Assim, percebe-se que não houve preocupação nem da SEDUC e nem da PMJP “com a viabilidade das estruturas físicas para o desenvolvimento das atividades artísticas” (PRONSATO, 2014, p. 126).

PROF8 e PROF9 informaram que havia sala de dança com espelho e barras nas paredes na primeira escola em que foram trabalhar, no entanto, uma era pequena e não comportava a quantidade de alunos, além de ter regras que impediam seu uso, a outra sala foi transformada em um depósito e a chave estava perdida, situações que impediam que ela fosse usada.

¹⁸⁸ PROF3 se refere à Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, localizada no bairro dos Bancários, que é conhecida por oferecer um ensino de qualidade e possuir instalação física adequada para o desenvolvimento das aulas de dança. Há nesta escola uma professora de dança que ingressou a partir do concurso investigado nessa tese, contudo, ao ser procurada para participar dessa pesquisa, não manifestou interesse.

De modo mais amplo entende-se que um espaço adequado para o fazer artístico, não somente corporal, pode desenvolver a percepção dos educandos com maior fluidez, possibilitando uma diversidade de experimentações corporais que em estruturas não apropriadas seriam impossíveis. Os espaços educativos e artísticos precisam ser estimulantes e significativos porque a educação sensível, estética, artística e corporal passa também pela arquitetura, pelo mobiliário, pelos adornos e por seu entorno e isso também é fundamental para a criação (PRONSATO, 2014, p. 158).

É curioso pensar o porquê dos professores de dança não terem sido lotados nessas escolas. Será que foi falta de planejamento da gestão? Desconhecimento da existência das salas de aula de dança? Incompreensão das necessidades específicas dessa linguagem artística? Não se sabe o motivo, apenas que os professores lutam e resistem cotidianamente para manterem e/ou conquistarem seus espaços. Ao pensar em uma sala de dança idealizada, ela teria as seguintes características: “clara, com luminosidade natural e com ventilação adequada”, piso de madeira, bem como espelho e barras fixas e/ ou móveis que poderiam ser usados conforme a necessidade do professor (VILELA, 2012, p. 65). Os relatos dos professores demonstram que essa provavelmente seria a sala que eles gostariam de poder usar em suas aulas, vislumbrando melhores condições de ensino e aprendizagem para os alunos e melhores condições trabalhistas, porém, infelizmente, isso está longe de se tornar realidade, considerando a precarização e a desvalorização da educação pública. Portanto, será preciso ainda muita luta para garantir instalações físicas adequadas para a prática de dança na escola.

6.4.2 Materiais didáticos/pedagógicos e equipamentos de trabalho

A dança é uma área que tem como principal instrumento de trabalho o corpo, mas isso não significa que ela não pode se beneficiar de outras ferramentas para ser realizada. Em se tratando da dança na escola, há materiais didáticos e equipamentos de trabalho que podem contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem, como caixa ou aparelho de som, tatame, bolas, entre outros. Nesse sentido, se a maioria das escolas não possuem um local específico para as aulas de dança, o que se pode dizer desses recursos?

Vilela (2012) considera importante que exista materiais disponíveis para as aulas de dança, uma vez que “podem transportar a atividade para um exercício com imaginação e ludicidade bem como ajudar no controle do corpo e do movimento para determinadas ações”. Segundo a autora citada (2012), materiais “como arcos, tecidos, elásticos, bolas, bastões, dados, bexigas, faixa *teraband*, fotos e imagens diversas podem ser utilizados para aquecimento e de desenvolvimento de habilidades e também como elementos de criação cênica”. Vilela (2012)

ainda destaca a relevância de ter computador com acesso à internet, aparelho de som, câmera de vídeo e fotográfica disponíveis para uso em aula.

Sobre isso, PROF1, além da possibilidade de utilização de tatame, podia contar com recursos tecnológicos. Assim, quando queria trabalhar com vídeos, recorria à sala de mídias digitais da escola, onde havia um profissional disponível para organizar tanto o ambiente quanto os equipamentos. Dessa forma, podia desenvolver atividades que necessitassem de aparelhos como computador, projetor e som. PROF8 (2020) lembra que, na primeira escola em que atuou, as salas tinham *“espelhos grandes, barra, tinha umas bolas, aquelas bolas de pilates, tinha assim uns materiais que eram mais para as aulas de educação física eu acho, tinha bambolê, tinha muitas coisas”*.

De modo geral, os professores contam que:

[...] se você quer utilizar outros elementos para fazer o trabalho, você tem que levar. Assim, não tem porque a escola não ter. Ela só tem pro material de secretaria, de escritório, né? Que eles precisam para imprimir documento, mas quando o professor precisa, no máximo eles limitam, ‘ó, você tem tantas folhas, se você passar disso você vai ter que trazer’ (PROF2, 2019).

[...] não tem. A gente não tem material pra a gente. Existe o ideal e o real, o real é: não temos apoio material (PROF6, 2020).

[...] [eu comprei] uma caixa de som grande e duas menores (PROF4, 2020. Grifo meu).

[...] [precisei] providenciar vários recursos. Por exemplo, eu tive que comprar uma caixinha de som para eu mesma levar para a escola. Então, quando eu quero levar música eu mesma levo a minha caixinha, com as músicas separadas, né? Pra, por exemplo, fazer um dia de vídeo, expor um vídeo para eles relacionado à dança (PROF10, 2020. Grifo meu).

[...] a gente não tem material. A gente não tem bolinha. A gente não tem tatame. A gente não tem som (PROF3, 2019).

[...] falta tudo. Falta material didático, falta um espaço adequado (PROF5, 2020).

As falas dos professores demonstram que não possuem acesso a materiais e que, muitas vezes, precisam investir em equipamentos para dar suas aulas com o mínimo de qualidade. Alguns têm a impressão de que a equipe escolar pensa que eles não precisam de material para o desenvolvimento de suas atividades e que por já terem um espaço físico, mesmo que aquém das necessidades, isso já é suficiente. Pronsato (2014, p. 157), ao refletir sobre espaço físico e materiais para o desenvolvimento de atividades artísticas em ambientes educativos, diz que eles nem sempre são entendidos:

[...] como algo imprescindível, já que parece haver um senso comum que transformou o artista e educador em um mito, um ser que, ao ter criatividade, tem condições de desenvolver atividades com qualquer coisa e em qualquer lugar. E é verdade, o artista é curioso e pode promover a curiosidade em seus alunos procurando driblar as intempéries ou passar pelas pedras que vai encontrando no caminho, transformando tudo isso em arte. Há vários exemplos de artistas que desenvolveram um trabalho artístico qualificado utilizando materiais disponíveis no dia-a-dia ou na natureza e o espaço físico das ruas da cidade como mote criativo. Porém, isso não pode se tornar regra como algo dado naturalmente, sem que exista um planejamento consciente de projeto didático para essa construção.

A partir da reflexão feita por Pronsato (2014), seria de responsabilidade do professor escolher trabalhar ou não com materiais de apoio, conforme elaboração do planejamento do coletivo de professores para cada turma e do seu programa de ensino individual em consonância com suas práticas pedagógicas. Assim, não utilizar material deveria ser uma escolha e não uma regra estabelecida pela gestão e Secretarias de Educação por acharem que as condições existentes nas escolas já são suficientes e apropriadas.

PROF5, PROF6, PROF9 e PROF10 chamam a atenção para a existência de livros didáticos de arte que, atualmente, tratam das quatro linguagens artísticas e que, a depender da forma com que são utilizados, podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da dança ou oferecer uma visão acrítica e reduzida sobre os conteúdos. Porém, de acordo com PROF6 (2020. Grifo meu), *“nós somos obrigados a utilizar [o livro didático]”*. Segundo PROF10, seria muito mais cômodo ficar limitado ao livro didático, *“só abre o livro e faz as atividades do livro. Então, se não for partindo do professor é mais complicado”* para se adquirir materiais e equipamentos que contribuam para a realização das aulas. A experiência de PROF9 com os livros didáticos é diferente. Ele conta que colocou todos os livros dentro de um armário que fica na sala de artes,

[...] porque os livros de artes eles nunca chegam na quantidade pra os alunos todos levarem para casa. E aí eu coloco os livros lá para consulta ou para quando a gente for fazer alguma atividade que tenha lá no livro. Todo mundo usa os mesmos livros como uma bibliotecazinha e outros livros lá que eu tenho (PROF9, 2020).

Além disso, ele tem à sua disposição materiais como tintas, pincéis, papeis, EVA's e tapetes para utilizar durante as atividades práticas e afirma que a diretora atende a todas as suas necessidades, *“tudo que eu peço ela consegue” (PROF9, 2020)*. A experiência de PROF9 está distante da realidade da maioria dos professores de dança do município de João Pessoa que,

além de não ter acesso a materiais e equipamentos, não tem uma direção disposta a garantir os recursos que podem vir a contribuir com as suas aulas. Nesse cenário, apenas PROF1 e PROF9 relatam que têm acesso a materiais. Isso demonstra que, dentro de uma mesma Secretaria de Educação, há um abismo entre as escolas, suas gestões e seus professores.

6.4.3 Contratação, remuneração e estabilidade

Os professores de dança ingressaram como servidores públicos da PMJP a partir da realização de concurso público realizado através do Edital nº 1/2013 e foram empossados em janeiro de 2015, conquistando, assim, a estabilidade, o plano de carreira e os direitos trabalhistas advindos do serviço público, ao contrário de grande parte dos profissionais de dança, tanto do artista quanto da docência, que se baseia “prioritariamente, no trabalho temporário, *free-lancer*, intermitente, de curto prazo”, substituto, entre outros (PRONSATO, 2014, p. 4). Destaca-se que em um país onde as leis trabalhistas são fragilizadas, fazendo com que o trabalhador precise escolher entre ter emprego ou direitos trabalhistas, conquistar uma vaga em serviço público configura-se como importante vitória.

A contratação do funcionário público do município de João Pessoa se dá por meio do regime estatutário e a estabilidade, de acordo com o artigo 107 da Lei nº 2.380, de 26 de março de 1979, “é o direito que o funcionário efetivo tem de não ser exonerado ou demitido, se não em virtude de sentença judicial ou processo administrativo em que se lhe tenha assegurado ampla defesa” e, conforme o artigo 108 da referida lei, é garantida ao “funcionário nomeado em caráter efetivo adquire estabilidade depois de 2 (dois) anos de exercício” (JOÃO PESSOA, 1979, p. 23).

Ressalta-se que a estabilidade no emprego também permite que o profissional tenha direito à licença capacitação e saúde recebendo seus vencimentos, bem como segurança de que ainda terão um trabalho ao regressarem. Assim, PROF1, PROF2 e PROF11 têm usufruído desse direito, estando afastados para realização de mestrado e doutorado. Contudo, os professores relatam que, embora não tenham a preocupação se continuarão empregados, não têm garantia se continuarão lotados na mesma escola com o término da licença. Sobre isso, a diretora da escola em que PROF9 atua disse que não sabe se consegue manter sua lotação caso saia para doutoramento. Então, PROF9 (2020) já prevê que, se for para o doutoramento, ao voltar terá de “começar tudo de novo. Eu já sei disso, mas é outro início, né? É um início. Com fé, vamos dizer assim, porque você sabe que dá certo”.

Outro aspecto da estabilidade deve-se à permanência ou possibilidade de mudanças do local de trabalho. Assim, sobre a permanência desses professores nas escolas em que foram lotados, observa-se que a maioria deles não permaneceu na mesma escola, pelo contrário. Como pode ser visto na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 - Permanência e mudanças nos postos de trabalho dos professores de dança

PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS	QUANTIDADE
Permanece na mesma escola	03
Está na segunda escola	02
Está na terceira escola	03
Está na quarta escola	03
TOTAL	11

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora, 2021.

Normalmente, pensa-se que, ao ingressar no serviço público por meio de concurso, que o servidor fará carreira no mesmo local de trabalho. Alguns professores também pensaram isso, no entanto, a complexidade das condições de trabalho fizeram com que a maioria deles mudasse de instituição escolar. Os dados da Tabela 9 explicitam que, dos 11 professores, apenas três continuam no mesmo estabelecimento, principalmente, em decorrência de aspectos ligados à localização e cumprimento total da carga horária. Desse modo, oito professores já passaram pelo processo de remoção da sua instituição de origem, logo, dois professores estão em sua segunda escola, três estão em sua terceira e os outros três em sua quarta escola. Os motivos para mudança de escola relacionam-se à impossibilidade de cumprir a carga horária em um único lugar, dificuldade de adaptação e nas relações humanas, localização do espaço escolar, incompreensão do seu papel enquanto professor e da sua área de atuação, e as condições de trabalho, especialmente, acerca das instalações físicas.

Segundo o Edital nº 01/2013, o vencimento inicial em 2013 era de R\$ 1.728,04 (pouco mais de dois salários mínimos na época) com gratificação de atividade em 30% no valor de R\$ 518,41 e remuneração total no valor de R\$ 2.246,45 (bruto), sem considerar a titulação do professor no momento da posse. As possibilidades de ascender profissionalmente podem-se dar de forma horizontal, na qual o professor aumenta um nível a cada cinco anos de serviço e, na vertical, conforme titulação adquirida. Além disso, o professor recebe gratificação por estar em sala de aula. Esses dados podem ser verificados na Tabela 10, abaixo:

Tabela 10 - Remuneração dos professores da PMJP de acordo com nível, classe e titulação nos primeiros dois quinquênios referente ao ano de 2020

Tabela de Remuneração				
Classe	Titulação			
	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
	B	C	D	E
1º Quinquênio – Nível I				
Vencimento	R\$ 2.675,72	R\$ 3.455,42	R\$ 4.462,32	R\$ 5.762,64
Gratificação por sala de aula	R\$ 802,72	R\$ 1.036, 63	R\$ 1.338,70	R\$ 1.728,79
Remuneração Total	R\$ 3.478,44	R\$ 4.492,05	R\$ 5.807,02	R\$ 7.491,43
2º Quinquênio – Nível II				
Vencimento	R\$ 2.755,98	R\$ 3.559,08	R\$ 4.596,19	R\$ 5.935,52
Gratificação por sala de aula	R\$ 826,79	R\$ 1.067,72	R\$ 1.378,86	R\$ 1.780,66
Remuneração Total	R\$ 3.582,77	R\$ 4.626,81	R\$ 5.975,05	R\$ 7.716,17

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa (SINTEMJP)
Dados organizados pela autora, 2021.

Os dados da Tabela 10 mostram que os professores de dança já estão em seu segundo quinquênio, ou seja, já estão no nível II, no que tange à progressão horizontal. A respeito da progressão vertical, eles pertencem a classes distintas, há os que, até então, estão na classe “B”, por terem licenciatura e os que estão prestes a adentrar a classe “E” com o término do doutorado. Frisa-se que alguns professores que estão em licença capacitação, seja para o mestrado ou doutorado, não estão recebendo a gratificação por não estarem em sala de aula, apenas o vencimento básico de acordo com o nível e classe a que pertencem.

Os professores acreditam que o salário é desvalorizado e o compreendem dentro de um conjunto de condições que precariza seu trabalho. Para PROF9 (2021),

[...] o valor pago por hora/aula ao professor da educação básica é inferior à carga de trabalho. O que também acaba nos direcionando a ter mais de um emprego para melhorar a renda, acarretando em sobrecarga, gerando professores adoecidos, cansados e desestimulados...

PROF2 demonstra descontentamento em relação à remuneração e os PROF5, PROF6 e PROF7 contemplam outros aspectos relacionados à questão dos seus vencimentos. Assim, PROF7 (2020) notou que a diferença da remuneração de um professor efetivo e de um prestador de serviço comprometia a relação entre os pares, trazendo certo melindre. PROF5 relembra que o concurso que fizeram era para lecionar para o EFII, contudo, os docentes foram alocados nos diversos segmentos de ensino. Consequentemente, “*hoje eu trabalho no EFI, mas eu sou professora do EFII, né? Eu passei para um concurso para o EFII, teve professores que foram*

para as creches...” (PROF5, 2020). Isso impactou os professores, tanto por não terem sido preparados para adentrar nas escolas diante da conjuntura que se apresentava como pela remuneração, uma vez que fizeram o concurso esperando ter determinado rendimento e este foi reduzido devido a uma decisão verticalizada da SEDUC. Essas foram algumas das problemáticas que fizeram com que os professores deflagrassem greve em 2015, buscando solucioná-las, especialmente, os rendimentos.

PROF6 aponta outra situação relacionada à remuneração. Ela diz que quando instituiu o grupo de dança na escola resolveu enviar um projeto para a SEDUC, visto que estaria acrescentando 4 horas a mais em sua jornada de trabalho e que estas horas deveriam ser remuneradas. Ao comunicar sua decisão para a gestão da escola, causou certa indignação e tentaram dissuadi-la: *“‘como assim professora? Não, professora! Mas não é um projeto que a senhora acredita?’ Sim, gente, é um projeto que eu acredito, mas é um trabalho, né?” (PROF6, 2020).* E, dessa forma, conseguiu que o projeto fosse aprovado pela SEDUC, passando a receber quatro horas a mais de gratificação por serviço especial (GSE). PROF6 (2020) conta que *“era um valor muito irrisório. Muito pouco mesmo. Mas era só para eles entenderem e vincularem ao grupo de dança a um trabalho exercido na escola”* e destaca que, comumente, *“há a utilização do serviço do outro sem nenhuma remuneração, isso é muito importante de se falar”*, pois todo trabalho deve ser devidamente remunerado já que o trabalhador, dentro do sistema capitalista, intensifica sua jornada e é forçado a vender sua força de trabalho.

Para além dessas questões, Camargo (2010, p. 4) informa que a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, entre “seus principais méritos, está a fixação de uma proporção da jornada de trabalho de 2/3 de trabalho docente diretamente com alunos”. Isso explica a jornada de trabalho dos professores de dança contemplar 20 horas semanais de sala de aula e 10 horas para atividades de “preparação, correção, atendimento, estudos, discussões, entre outras atividades educativas extremamente importantes para a ação docente” (CAMARGO, 2010, p. 5).

Mesmo o trabalho docente sendo exaustivo, intensificado e precarizado, o fato da carga horária semanal ser de 30 horas permite que os professores tenham outros empregos. Assim, a baixa remuneração faz com que o professor seja obrigado a buscar outros empregos no intuito de complementar sua renda e viver dignamente, contudo, esta medida – apesar de necessária – intensifica e precariza ainda mais suas condições trabalhistas. Observa-se que, dos 11 professores participantes dessa pesquisa, sete possuem outros empregos que, vão desde

concursos públicos na esfera estadual ou municipal que garantem estabilidade, até contratos para substitutos, temporários, de curto prazo e autônomos. Observa-se, então, que:

[...] além da falta de recursos no ambiente escolar, que acarreta a precarização das condições de trabalho, os professores sofrem com a má remuneração, o que leva muitos a terem que complementar sua renda. A combinação desses elementos tem impacto direto na baixa autoestima do professor, o que prejudica sua relação com os alunos e a comunidade escolar (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 288-289).

PROF1 possui contrato de professor substituto do Curso de Licenciatura em Dança da UFPB com carga horária de 20h e coordena a área de dança de um museu, perfazendo 40 horas (trabalhava inclusive nos finais de semana e feriados); PROF3 ministra aulas de movimento criativo em um berçário/escola, perfazendo um total de 12h e em uma escola de arte com carga horária de 8 horas semanais; PROF4 possui cargo efetivo na área de Teatro na PMJP, com carga horária de 30 horas por semana; PROF7 diz não possuir outro emprego, mas exerce trabalhos esporádicos na área teatral; PROF8 possui concurso na área de arte pelo Governo do Estado da Paraíba, atuando no município de Sapé-PB, tendo 30 horas semanais; PROF9 possui concurso na área de arte no município de Cabedelo-PB, perfazendo 40 horas semanais e; por fim, PROF10 ministra aulas particulares de dança do ventre, caracterizando-o como trabalho autônomo.

Percebe-se que, embora os professores tenham alcançado estabilidade, plano de carreira e direitos trabalhistas através de um concurso público, isto não garante a eles viverem apenas deste emprego. Portanto, a maioria deles ao buscar uma renda mais compatível à realidade em que vivem, intensificaram suas jornadas de trabalho e se precarizaram ainda mais enquanto trabalhadores, prejudicando suas relações com a comunidade escolar em âmbito trabalhista e, muitas vezes, no campo pessoal, com amigos e familiares devido à falta de tempo e exaustão.

6.4.4 Desempenho de funções

No âmbito escolar, muitas vezes, o professor é levado a desempenhar função que não é a sua, como, por exemplo, decorar a escola ou ministrar aula de outro componente curricular. Sob esse prisma, os professores de dança são comumente “convidados” a dar aula de arte e coreografar para as festividades escolares. PROF1 e PROF4 são categóricos em dizer que não desempenham atividades que não cabe à sua função.

PROF2 (2020) diz que *“não, acho que não. Acho que depois que eu entrava, que explicava e desenvolvia o trabalho, eles entendiam. Em nenhuma das quatro escolas eu precisei fazer coisas que extrapolavam a minha função não”*. PROF3 afirma que já desempenhou funções que não competiam à sua, mas que isso não acontece mais. Para facilitar o entendimento, tem-se um exemplo referente à sala de aula:

[...] é porque chega um momento que você cansou daquilo estar daquele jeito. Um exemplo maior é a minha sala podre. E aí, assim, chega um limite. Tipo assim, alguém sujou a louça, aí você fica olhando a louça, você olha, não foi eu que sujei, não foi eu que sujei, não foi eu, não foi eu, mas você vai, porque você cansa de ver e aí eu parei de cansar de ver. Eu organizo minha sala porque eu acho que isso é uma função minha mesmo. Eu uso, eu organizo. E aí é uma briga que eu tenho com os outros professores que utilizam a sala [...] e deixam um caos, deixam as cadeiras na área que é livre (PROF3, 2019).

PROF5 também não desempenha funções que não fazem parte das suas atribuições como docente, mas diz que na primeira escola em que atuou, por várias vezes, insistiram nisso. A equipe pedagógica da escola em que trabalha sabe qual é o papel do professor de dança e, por isso, não passa por estas situações. Logo, *“eu não faço nenhuma função que não é a minha. Mas se é algo com o professor... em algumas escolas são assim, se o professor é prestativo, o professor faz a função. Agora eu participo de projeto que eu não acredito”* (PROF5, 2020). Um exemplo disso é o desfile cívico que, de acordo com sua opinião, não tem nenhuma prática pedagógica por trás, mas por ser considerado um dia letivo, os professores precisam comparecer para não receberem falta. Portanto,

[...] de fato, eu faço alguma coisa que eu não quero, mas senão eu levo falta. Mas dentro da escola, especificamente, porque é uma data que é instituída pela prefeitura que as escolas vão, e eu não acredito, eu não acho que o desfile cívico é um ato pedagógico e, sim, um ato político de implementação de ideias e valores para as comunidades. Eu vou. Eu estou presente. né? Senão eu levo falta, mas é algo que é instituído para a gente fazer (PROF5, 2020).

PROF6 (2020) conta que *“essas outras funções que eles acham que a gente tem que ter eu não me permito, porque eles tentam fazer, viu?”*. Se ministrar aula de outras linguagens artísticas corresponder a uma função diferente da sua, PROF7 afirma que desempenha. Mas considera que essa é uma questão que precisa ser resolvida de modo a não prejudicar os alunos e, explica que, se tem apenas um professor de arte na escola, do 6º ao 9º ano, eles precisam ter

acesso às demais linguagens artísticas que não somente à dança. PROF8 corrobora com o mesmo pensamento de PROF7.

Entretanto, cabe à SEDUC solucionar o problema referente ao acesso dos alunos às demais linguagens artísticas e não aos professores. Essa é uma questão estrutural, de planejamento, que envolve a percepção de que é necessário ter professores específicos para cada linguagem artística. Os alunos têm direito em conhecê-las e desenvolvê-las no âmbito escolar, igualmente, os professores devem ter o direito de trabalhar na sua área de concurso sem sofrer assédio moral em seu ambiente de trabalho¹⁸⁹.

PROF9 diz não viver essa situação, exceto na primeira escola em que trabalhou que a direção queria que assumisse a função de decoradora da escola, assim, *“mesmo se eu soubesse desenhar, eu diria não”* (PROF9, 2020). Nesse ínterim, PROF9 (2020) afirma que *“não, não podem mais. Nadinha. Assim, nada. Eu não faço nada que não seja da minha função. Nada. Absolutamente nada”*. PROF9 alega que um dos motivos para não desempenhar funções que não sejam a de seu cargo refere-se ao entendimento da comunidade escolar de atuar com dança e não com outras áreas, considerando essa compreensão como uma conquista e que não teria acontecido se tivesse cedido às pressões para realizar funções que não são a sua.

PROF10 considera que as funções relacionadas ao seu cargo já são muitas e, por isso, não vai intensificar ainda mais sua jornada de trabalho desenvolvendo atividades extracurriculares e fora da sua carga horária, assim, se querem que desenvolva algo tem que ser durante seu expediente e sem acumular trabalho. Logo,

[...] eu vejo assim, a gente tem que se impor um pouco, sabe? Porque se a gente não se impor isso não acontece, então isso foi uma coisa que eu aprendi com a experiência, se a gente não se impor e não for clara, ‘olha, a minha atividade aqui é essa, entendeu?’. Aí você vai ser confundida, principalmente professor de artes é muito confundido com essa coisa que eu falei, decorador (PROF10, 2020).

E, por fim, PROF11 (2020) conta que havia uma cuidadora na escola que era responsável por cuidar dos filhos das estudantes da EJA que, por não terem com que deixá-los em suas casas, precisavam levá-los à escola. Desse modo, na ausência dessa cuidadora, pediam

¹⁸⁹ O assédio moral no trabalho pode ser classificado de duas formas, interpessoal e institucional. No primeiro caso, “ocorre de maneira individual, direta e pessoal, com a finalidade de prejudicar ou eliminar o profissional na relação com a equipe”; já o segundo, “ocorre quando a própria organização incentiva ou tolera atos de assédio. Nesse caso, a própria pessoa jurídica é também autora da agressão, uma vez que, por meio de seus administradores, utiliza-se de estratégias organizacionais desumanas para melhorar a produtividade, criando uma cultura institucional de humilhação e controle” (SECRETARIA de Comunicação Social do TST, 2019, p. 7). A Constituição, o Código Civil e a Lei nº 8.112/1990 tratam sobre o assédio moral e visam combatê-lo.

para que PROF11 cuidasse das crianças, visto que *“como eu procurava trabalhar minha habilidade com eles, como eu conseguia, [...], então eu ia cedendo. Porque em ambientes, assim, quanto mais você bate de frente mais você fica sem armas para conseguir as coisas”*. Sob esse viés, PROF11 (2020) lembra que a direção, frequentemente, atribuía-lhe funções que não eram da sua competência, mas diz que nunca se negou a fazer.

A título de explicitar quantos professores desempenham outras funções que não seja a de professor de dança, apresenta-se a Tabela 11, abaixo:

Tabela 11 - Desempenho de funções que não específicas da docência em dança

DESEMPENHO DE FUNÇÃO	QUANTIDADE
Desempenha desvio de função	06
Não desempenha desvio de função	05
TOTAL	11

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora, 2021.

Percebe-se, de acordo com a Tabela 11, que dos 11 professores, cinco não desempenham função que não seja a pela qual foi contratado, e seis, mais da metade, exercem atividades que não a sua, atuando como decoradores, cuidadores, professor de arte, atuando em segmentos de ensino que não são o do concurso que realizaram (EFII) e sendo obrigados a participarem de eventos curriculares que não acreditam. Portanto, por mais que a gestão insista em querer que os professores de dança exerçam uma função que não é a sua, cinco deles têm conseguido resistir a isso.

Entretanto, nem todos se negaram a ser professor de arte, inclusive, assumem isso como parte das suas atribuições e se culpabilizam pelos alunos não terem acesso às outras linguagens artísticas. Essa situação tende a intensificar seus trabalhos, uma vez que precisam desenvolver conteúdos que não são os da sua área de concurso. Além disso, quem deve ser preocupar e se responsabilizar pelo acesso dos alunos ao mundo das artes é a SEDUC e a PMJP, pois conforme Marques (2011, p. 20) ressalta, *“a escola é pública, a escolarização é obrigatória, a educação é um direito garantido por Lei. A função social da escola é, primordialmente, estabelecer relações com o conhecimento e, por isso, promover acesso universal a ele”*.

6.4.5 Formação dos professores de dança

Viu-se, no capítulo metodológico, que nem todos os professores de dança aprovados no concurso em questão possui Graduação em Dança. Matos (2011, p. 44) reforça que, apesar da expansão dos cursos de Licenciatura em Dança no país, *“ainda é escassa a presença de*

profissionais licenciados em Dança atuando nas escolas particulares e públicas (nestas por falta de concurso públicos específicos para a área)”.

Contudo, a situação dos professores de dança do município de João Pessoa mostra-se diferente. Quando o Edital nº 01/2013 foi aberto, o Curso de Dança da UFPB havia iniciado há apenas dois meses, ou seja, não haveria candidatos formados em dança suficientes para concorrer, mesmo com a expectativa em atrair licenciados de estados próximos. Assim, o edital foi retificado e passou a constar Licenciatura em Artes com habilitação em Artes Cênicas, tornando o concurso mais abrangente.

Alguns graduaram-se em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas e outros em Teatro, tendo em vista a extinção do primeiro e a criação do segundo no âmbito da UFPB, em busca de um caminho para adquirir uma formação que, de alguma forma, contemplasse parte dos conteúdos da área de dança. Nota-se que,

[...] [entrei] na Graduação de Artes Cênicas por causa da dança, porque não tinha curso de dança ainda aqui (PROF6, 2020. Grifo meu).

[...] Como eu queria ter cursado a Graduação de Dança. Quando eu fiquei sabendo eu disse ‘caramba, que massa aqui em João Pessoa’. Então, é um momento muito ímpar de se produzir licenciados em dança aqui na Paraíba (PROF4, 2020).

Nessa perspectiva, alguns estudantes que cursavam teatro, que eles denominam de artes cênicas, ao saberem que seria aberta a Licenciatura em Dança, optaram por migrar de curso, buscando uma formação mais específica em dança. Por mais que PROF6 desejasse a formação em dança, devido a questões pessoais, escolheu não realizar a migração, mas ficou satisfeita em descobrir que:

[...] na grade de dança que a maioria das optativas que eu paguei de dança na época, se tornaram obrigatória na grade. Então, tinha passado por muitas disciplinas sem saber que no futuro iriam se tornar disciplinas de dança, né? Da licenciatura. E aí eu fiquei muito feliz com isso, porque eu vi alguma coisa do que eu gostaria de ver em específico (PROF6, 2020).

Logo, os professores tanto de educação artística quanto de teatro que se formaram na UFPB puderam cursar muitas disciplinas que, posteriormente, se tornaram obrigatórias e/ou optativas na matriz curricular da Licenciatura em Dança. Matos (2011, p. 51) chama a atenção para a “inadequação entre o perfil profissional do professor (formação) e a disciplina que leciona” que se presencia comumente nas escolas de educação básica brasileiras e que pode:

[...] acarretar sérios prejuízos para os alunos bem como sustenta velhos estereótipos de arte [dança] como atividade recreativa e/ ou como atividade exclusivamente subjetiva/ expressiva, já que os professores que não têm formação específica não possuem o conhecimento e informações necessárias para promover um ensino contextualizado e de qualidade em Artes [Dança] (MATOS, 2011, p. 51. Grifo meu).

Contudo, essa não é a realidade dos 11 professores de dança, na qual quatro são licenciados em dança, obtendo sua formação em cursos superiores dos estados do Amazonas, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, cinco possuem habilitação em Artes Cênicas através do Curso de Educação Artística e dois em Licenciatura em Teatro, mas que a matriz curricular compreende grande parte do currículo de dança. Além disso, estes professores contam que atuam com dança há muitos anos e obtiveram parte da sua formação por meio de cursos no âmbito não formal e também em experiências informais. De modo que atuam como dançarinos, coreógrafos, diretores, professores, pesquisadores, gestores de escolas de dança, entre outras possibilidades.

A maioria desses professores ao longo de suas carreiras têm buscado por cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), na maioria das vezes, na área de dança ou com pesquisa alinhada a ela. São vários os motivos para a realização destas formações, como, por exemplo, adquirir formação específica, se aperfeiçoar em determinada área, interesse na vida acadêmica com vistas a atuar no Ensino Superior, mas, também, pelo aumento da remuneração proporcionado pela titulação.

Importante salientar que dos nove professores que cursam ou concluíram o mestrado, cinco deles (PROF3, PROF4, PROF5, PROF6 e PROF7) ingressaram no Prof-Artes da UFPB, que é um programa de Mestrado Profissional com apoio da Capes e tem como objetivo ofertar formação continuada aos professores da área de arte que atuam na educação básica da rede pública, visando à sua qualificação profissional. Outros (PROF2, PROF9 e PROF11) deram continuidade à sua formação por meio do ingresso em cursos de doutorados. Há, ainda, o caso de PROF8, que se beneficiou de políticas de formação continuada da Capes para professores bilíngues, realizando um curso de língua inglesa no Arizona, Estados Unidos, financiado pela Embaixada Americana, e conhecendo a realidade dos professores da área de arte do país. Percebe-se, desse modo, que os professores buscam e têm interesse em realizar formações no intuito de se manterem atualizados e de contribuir com suas práticas pedagógicas.

Ressalta-se que iniciativas de formação continuada não estão restritas ao governo federal e, nesse sentido, a SEDUC oferece aos seus professores formação continuada específica

para cada componente curricular, inclusive, para a linguagem da dança uma vez ao ano. Alguns professores, como PROF2, PROF5 e PROF11, trouxeram à tona questões relacionadas a essa formação, relatando que são insuficientes e não compreendem suas necessidades. Freire (2011, p. 32) argumenta a favor das formações continuadas ao dizer que:

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falta sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola.

Para PROF2 (2019. Grifo meu), *“as formações continuadas também [não são boas] [...] É precária a formação continuada, né? E não é continuada. É uma vez no ano, ao final do ano, não é uma coisa sistemática assim que acompanha, né? E é muito descontextualizada”*. PROF2 (2019) demonstra frustração com a última formação que participou, pois o professor tinha como referência a educação na Finlândia, cuja realidade é totalmente distinta da brasileira. Um exemplo disso, segundo PROF2 (2019), é que *“a gente tá discutindo aqui cadeira que a gente não tem em sala de aula ainda”*. Tem-se, então, que:

[...] são coisas muito distantes da nossa realidade, né? E que frustra mais a gente, é outra cultura, outro povo, outro país, é outro tudo, é outros determinantes sociais, culturais econômicos, políticos. Não tem como comparar. E a gente foi estudar educação na Finlândia, numa educação continuada (PROF2, 2019).

Essa situação coaduna com o pensamento de PROF11 que, durante conversas com os demais professores em ocasião das formações, percebia que as formações não atendiam às suas necessidades trabalhistas. E destaca que a fala de todos os professores durante as formações retratavam os mesmos problemas, dificuldades, desconhecimento, precarização, assédios morais, assim como uma *“briga de estrutura e de concepção de como o professor de artes tem que agir. Então, isso foi muito notório, até nas nossas reuniões de formação, né?”* (PROF11, 2020).

PROF5 concorda com o que foi colocado por PROF2 e PROF11 ao afirmar que a precarização do professor já começa com a precariedade da formação continuada. PROF5

(2020) explica que “*as formações são formações online através de um aplicativo*”¹⁹⁰. Poderia se dizer que as formações eram ruins por serem online, em um momento em que as pessoas não estavam habituadas a esse sistema, porém:

[...] quando houve as formações presenciais, essas formações não foram feitas com profissionais que estão atualizados nas áreas de atuação, né? Eu não tive nenhum professor que soube trabalhar a dança como deve ser trabalhada, como vem sendo discutidas as pesquisas dentro das universidades, né? Temos uma universidade de dança. Temos a Licenciatura em Dança. E eu não vi nenhum desses professores, desses que estão formando professores em dança, trabalhando com a gente dentro do município. Eu acho que isso é uma falta, uma defasagem muito grande. Assim, pela prefeitura, pela formação da prefeitura. Não há uma formação continuada, então o profissional que está há muito tempo [na ativa] e que não busca e que não tem condições, porque não tem condições estruturais para buscar essa formação, ele fica limitado aos livros didáticos que, por sua vez, também não trazem questões tão específicas assim (PROF5, 2020).

Sobre essa questão apontada por PROF2, é preciso informar que a coordenação da Licenciatura em Dança, gestão 2015-2017, ao ser procurada por alguns dos recentes professores de dança da PMJP que – relatavam desconhecimento da direção e coordenação da escolas em relação à área de dança e o papel do professor específico desta linguagem, bem como os constantes assédios morais que vivenciavam no ambiente de trabalho, dentre outros problemas e dificuldades – decidiu escrever um projeto de dança para ser realizado junto à SEDUC.

O referido projeto tinha como título *Dança na Escola: Formação e informação para gestores e professores recém-empossados na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB* e apresentava como objetivo geral: “realizar parceria entre o Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Pessoa-PB a fim de capacitar e oferecer formação continuada para a comunidade escolar envolvida com a área de dança” (RIBEIRO; GABRIELLI, 2015, p. 3). Buscava-se com este projeto:

- oferecer seminários com os temas “O que é a Dança na escola?” e “A contribuição da Dança na formação escolar de crianças e adolescentes” para gestores de escolas públicas municipais;
- ofertar seminários teórico-práticos com a temática “Dança na escola” para professores, gestores e funcionários de cada uma das instituições que receberam docentes da área de dança;

¹⁹⁰ As formações acontecem sempre no final de cada ano letivo, assim, a formação a que PROF5 se refere aconteceu em dezembro de 2019, a crise sanitária da Covid-19 ainda não havia sido decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), isso somente aconteceu no início de março de 2020, o que justificaria uma formação ocorrer online.

- oferecer encontros para formação continuada para os professores da área de dança do município;
 - propiciar capacitação por meio dos projetos e programas oferecidos pelo Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba [...]
- (RIBEIRO; GABRIELLI, 2015, p. 5-6).

Tentava-se com essa iniciativa sanar os problemas apresentados pelos professores de dança, acolhendo-os e apoiando-os em seu exercício profissional, mas também modificar a relação que estava se estabelecendo na escola relativa à área de dança e seu professor. Adverte-se que a PMJP não teria nenhum ônus com a realização do projeto, que seria oferecido por professores do DAC/UFPB e realizado em suas dependências. Assim, o projeto foi entregue ao RH da SEDUC.

Posteriormente, a resposta foi dada por telefone e disseram que não aceitariam desenvolver o projeto, uma vez que, na concepção deles, a área de dança não apresentava problemas, a dificuldade que eles tinham era em como inserir as quatro linguagens artísticas na educação básica. Não houve nem uma proposta de reunião para entender melhor os aspectos do projeto e se a SEDUC teria ou não alguma contrapartida. Simplesmente, negaram sem ouvir as proponentes. Fechando-se, assim, qualquer possibilidade de parceria entre DAC/UFPB e SEDUC naquele momento.

Em outros termos, embora os professores se sentissem isolados, o que estavam vivendo era algo muito mais amplo que, de algum modo, envolvia a todos e os levavam à precarização do seu trabalho, entretanto, a SEDUC não reconhecia a problemática instaurada, acreditando que a área de dança não tinha problemas e, por isso mesmo, podia descartar a ideia de oferecer uma formação continuada aos seus servidores partindo da UFPB, instituição que tem formado os professores do município.

6.4.6 Relações Humanas

As relações humanas estabelecidas em âmbito trabalhista mostram-se como fatores importantes na garantia de boas condições de trabalho, que favorecem tanto o exercício do ofício quanto aspectos relacionados à saúde física, mental e emocional do trabalhador. O professor – na escola, seu ambiente de trabalho – vem a tecer inúmeras relações humanas que contemplam desde a direção até os pais e/ou familiares dos alunos. Sabe-se que os “esforços de socialização no cotidiano institucional do trabalho docente pressupõe múltiplas relações, compromissos e envolvimento” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 273) e é, nesse

sentido, que se reflete acerca de algumas das relações tecidas ou até mesmo destecidas pelos professores de dança, uma vez que:

[...] pressupõe o desenvolvimento de uma nova perspectiva, onde os recém-chegados à profissão precisarão dar conta de uma seleção intencional de ideias e formas de agir perante as relações complexas e contraditórias com que passarão a conviver cotidianamente, muitas vezes sem ter referências para lidar com elas (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 273).

As experiências dos professores são diversas e pode-se dizer o mesmo das relações com os demais trabalhadores da escola. Logo, ao mesmo tempo que se tem apoio e respeito da diretora e professores, pode não ter da vice-diretora e assim por diante. Sobre isso, PROF4, PROF5, PROF6 e PROF9 dizem que

[...] quando a gente está em processo de ensaio, os professores liberam os alunos para ensaiarem '[...], depois eles pegam a matéria comigo'. Eu digo, 'tá certo'. Existe toda essa compreensão que antes não tinha, né? Então, tudo isso foi sendo trabalhado no decorrer (PROF4, 2020).

[...] em uma equipe escolar que é presente e que respeita o meu trabalho. Então, isso faz com que algumas coisas consigam existir e acontecer (PROF5, 2020).

[...] ter respeito não significa que todo mundo vai ter, né? Então, tem aquela galera da equipe, né? De coordenação pedagógica, de orientação educacional que respeita alguns professores, mas tem outros que não (PROF6, 2020).

[...] então, assim, eu tenho muita liberdade lá. Muito apoio, muito respeito. Assim, foi uma conquista, como eu te disse, né? Mas como eu te falo, tem sempre que ser perseverante, tem que acreditar, se você que é professora de dança, eu acredito na dança piamente. Se eu acredito na dança e eu não perseverar, como é que eu vou conseguir? Né? (PROF9, 2020).

As falas demonstram que há professores que sentem que são respeitados pela equipe escolar no desenvolvimento de suas atividades, por isso, recebem apoio pedagógico, mas nem sempre isso acontece. PROF7 (2020) considera “*que eles não ajudam, mas também não atrapalham. Eu acho que eles são meio alguém do que está acontecendo, sabe?*”. Já PROF8 (2020) analisa que a relação que tem com seus colegas de trabalho tem se tornado mais fechada, uma vez que implantaram um sistema de rodízio de salas, fazendo com que os alunos circulem e o professor permaneça em seu ambiente, ou seja, “*cada um tem a sua bolha, separou mais as disciplinas*”. Embora distintas, as duas situações fazem com que os professores tenham menos contato uns com os outros, relacionando-se menos e diminuindo as possibilidades de

(re)conhecer seus componentes curriculares, práticas pedagógicas e de desenvolver projetos conjuntos.

O modo com que as relações são constituídas na escola acabam por trazer um desgaste “*para a nossa saúde física, mental, emocional. Há muito despreparo mesmo, assim, estrutural, que vem de cima e vai se desgastando*” (PROF5, 2020) e que demonstram a “dureza da realidade da sala de aula, do contexto escolar e das políticas educacionais” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 275). A seguir, traz-se exemplos de relações dos professores de dança com a comunidade escolar:

[...] foi bem conflituoso. Porque eu sofri uma série de assédios mesmo por professores que são da escola, que não compreendiam o meu trabalho e achavam que não estava apta, porque não compreendiam que uma prática corporal era um trabalho didático, um trabalho pedagógico, assim, eles não tinham uma dimensão (PROF5, 2020).

[...] então, essa menina teve um ‘crush’ em mim. E aí quando eu vi que ela estava tendo um ‘crush’ em mim, eu botei ela no lugar dela [...]. Ela olhou pra mim e falou: ‘eu vou mandar meus irmãos lhe estuprar porque você não quer me dar carinho’ (PROF3, 2019).

[...] [os alunos] passavam a mão na minha bunda, passavam a mão nos meus órgãos genitais, foi assim, um ano terrível (PROF3, 2019. Grifo meu).

[...] [você é] posto à prova não por sua competência mesmo. Assim, e aí é um negócio que eu aprendi depois da depressão é que as pessoas querem resultados visíveis, elas querem ver as coisas acontecendo (PROF3, 2019. Grifo meu).

[...] [o professor] tentando fazer o seu trabalho da forma que ele sabe fazer, fica desconstruindo os dos demais, desconsiderando que seja um trabalho em equipe dentro da escola, [...] e aí ser desrespeitada por um colega é terrível (PROF6, 2020. Grifo meu).

[...] a professora readaptada bolsonarista me chamou de feminazi esquerdista. Ela nem me conhecia, a gente nunca nem conversou. Ela é de outro turno e fez essa fala (PROF6, 2020).

[...] [o pai do aluno], o típico bolsonarista, que ataca, que agride. Os meninos do grupo de dança vieram atrás de mim porque imaginaram que ele ia me bater. Todo mundo pensou que ele ia me bater (PROF6, 2020. Grifo meu)

As histórias vividas pelos professores revelam algumas facetas do assédio moral no ambiente de trabalho e, em todas elas, percebe-se a “forma de controle desrespeitosa, marcada por pressões abusivas, manifestadas por humilhações e ridicularizações contra a dignidade do trabalhador” (FREIRE, 2010, p. 5) e que são realizadas por gestores, por professores, alunos e seus familiares/responsáveis. O assédio moral pode causar o adoecimento do professor

impactando em sua saúde física, emocional e psicológica, bem como em suas atividades laborais, causando medo, insegurança e constrangimento. Para Freire (2005, p. 48),

[...] os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.

Nem todos os professores reconhecem que viveram (e que vivem) situações de assédio moral pela comunidade escolar, sendo este um dos motivos que não tenham buscado ajuda. Igualmente, os que entenderam que estavam vivenciando episódios de assédio moral no trabalho também não tiveram forças para buscar ajuda em meio à sobrecarga de trabalho. Alguns permaneceram na mesma instituição, outros mudaram de escola após um ano com a liberação da SEDUC. Contudo, cada um a seu modo, continuaram a lutar e a resistir às formas de opressão. Observa-se, então, que “essas experiências, em grande parte desagradáveis, são marcantes e levam a escolhas, a redefinições de caminhos” (LIMA, 2006 apud ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 275).

PROF10 traz outro aspecto importante na relação entre professor de dança, direção e demais docentes e que costuma trazer muitas dificuldades em relação ao entendimento da área: o barulho das aulas de dança. Normalmente,

[...] o ambiente da sala de aula, da aula regular é um ambiente que é pra ser de silêncio, é pra ser de concentração. A própria configuração de uma sala de aula é um quadrado, as carteiras tudo separadinho bonitinho. E uma aula de dança não é assim. Uma aula de dança é barulhenta, é com música, é com espaço e não assim. Das vezes que eu tentei fazer, ou eu vou pro pátio, eu vou pra uma quadra, porque se for na sala de aula mesmo, os professores das outras turmas são os primeiros a reclamar, ‘tá muito barulho ali naquela sala’. (PROF10, 2020).

Diante dessa concepção tradicional de educação que prega que apenas em um ambiente silencioso e de concentração é que se pode aprender, é evidente que o ensino de dança não se encaixa. Para a dança acontecer na escola, é necessário que existam ruídos, a começar por ter de arrastar mesas e cadeiras, uma vez que não se tem salas específicas; há a música que somada a cerca de 40 vozes entusiasmadas com a possibilidade de se moverem e por se sentirem livres, pode ser “ensurdecador”. O professor de dança já conhece e prevê essa situação e, muitas vezes, a deseja, pois é através deste aparente caos que a aprendizagem acontece.

Mas, aos olhos “desavisados” (direção, coordenação pedagógica, inspetor de aluno, professores e funcionários), não é possível estabelecer nenhum processo de ensino e aprendizagem tendo como base a desordem. Assim, é preciso lembrar que o que prevalece nas escolas é a cultura do não-movimento (STRAZZACAPPA, 2006). Ao contrário da ótica instituída pelo senso comum, a desordem não deve ser vista como sinônimo de bagunça e, sim, como um potencial criador. Nesse cenário,

[...] se você é aquele professor que não vai gritar, que não vai deixar os alunos, assim, paralisados numa cadeira, robóticos digamos, você termina sendo um professor malvisto, que na minha concepção é ao contrário, né? (PROF11, 2020).

[...] a gente escuta muito assim ‘essa professora não bota moral na turma’, mas é porque a gente está tentando fazer uma atividade que é barulhenta. Não tem como não ser. Então, essa coisa de botar moral na turma é muito complicado quando a gente desenvolve uma atividade prática, sabe? Porque existe uma certa desorganização, uma certa bagunça, mas que faz parte (PROF10, 2020).

[...] [os alunos] começam a gritar, eu fico bem tranquila. Eu sei que aquilo faz parte, mas a equipe, os outros professores, a direção vem olhar pra ver o que é, sabe? ‘O que que está acontecendo aqui?’ (PROF10, 2020. Grifo meu).

[...] o aluno não é valorizado como um todo, como um ser que tem corpo. Então, a excitação do corpo precisa ser acalmada, precisa ser posta pra fora, eles têm que... precisam de uma explosão, usar mesmo, se mexer, não tem isso na educação formal (PROF3, 2019).

Ordem e desordem estão em constante movimento e andam juntas, não se separam. Assim, a “confusão e a instabilidade diminuem o peso da ordem preestabelecida, fermentam o novo e abrem caminho a uma liberdade nova e fecunda: a desordem torna-se criadora” (BALANDIER, 1997, p. 11). Isso faz com que os professores de dança sejam vistos como profissionais que não têm controle da sala de aula, que os alunos fazem o que querem.

Sobre isso, os professores mantêm boas relações com seus alunos, mas chamam atenção para alguns aspectos que podem atrapalhá-los, como, por exemplo, o fato do corpo não ser valorizado na maioria dos componentes curriculares faz com que o professor de dança tenha que lidar com essa conjuntura. Dessa forma, comumente, as aulas se tornam uma catarse diante de todo o processo de escolarização e o professor de dança, no que tange à sua relação com os alunos, tem de “nadar contra a corrente” no que se refere aos outros modelos de relações estabelecidos na escola, como as filas para entrar na sala de aula, o ordenamento das cadeiras, ter de olhar para a frente, entre outros (STRAZZACAPPA, 2006). Arroyo (2017, p. 279) destaca

que “nos recreios os corpos explodem, até no contraturno os corpos encontram reconhecimento. Mas, ainda no turno, silenciamento. Quando os corpos, suas linguagens são silenciadas, suas identidades, culturas são ignoradas”.

PROF2 reflete sobre a relação entre os gestores (que são dois em cada escola) e a SEDUC, afirmando que isso promove tensão nas relações com os docentes, pois eles ficam “amarrados” à SEDUC e, desse modo, acabam por acatar as decisões do órgão para não perderem seus cargos. Estabelece-se uma relação melindrosa e repleta de tensão, na qual professores e gestores têm medo de falar um com o outro. A sensação é a de que os professores “*velhos de casa*” já se cansaram de tanto lutar e “*ai quando os novos chegam, sonhadores e com vontade de fazer, de transformar, eles... como eles não acreditam mais, eles querem abafar um pouco essa vontade. E aí isso também gera conflito de geração, gera conflito de ideias*” (PROF2, 2019). É importante que a equipe escolar esteja aberta ao diálogo, entendendo-o como um “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

Por fim, as relações dos professores com os pais e/ou familiares dos alunos não acontece com frequência nas escolas públicas visto que os responsáveis costumam não ser tão presentes, conforme alerta PROF8. O desconhecimento do que é a dança na escola faz com que esta linguagem enfrente muitos problemas em relação à família devido aos aspectos religiosos e preconceituosos que podem ser vistos nas falas abaixo, mas também de aceitação e dedicação:

[...] eu conversei com pai e mãe. Por ‘n’ motivos, um porque era evangélico, outro porque tinha outros filhos, não podia pegar a criança mais tarde na escola, então por ‘n’ motivos [não participaram] (PROF7, 2020. Grifo meu).

[...] existe muito preconceito, de achar que dança é só coisa de menina. Eu vejo isso, eles também têm pouquíssima consciência em relação ao que é dança na escola (PROF10, 2020).

[...] ele entrou gritando dizendo ‘o que é que você está fazendo com o meu filho nessa sala escura?’. Só que estava a sala toda, eram quarenta alunos. Só que ele falou do filho dele como se eu estivesse fazendo alguma coisa errada. Aí eu disse: ‘senhor se acalme. Boa tarde’. ‘Eu não vou me acalmar!’. E começou a gritar: ‘Eu sou do exército’. E botou o dedo da minha cara (PROF6, 2020).

[...] a aceitação dos pais com relação ao seu filho, a sua filha dançar (PROF4, 2020).

[...] felizmente tem os [pais] maravilhosos também de elogio, de dedicação (PROF7, 2020. Grifo meu).

Essas são apenas algumas histórias nesse universo tão complexo que é o das relações humanas, as quais demonstram que “os processos de socialização envolvem buscas, construções, ansiedades, escolhas, frustrações, desistências, mas também realizações e adesão à profissão” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 276). O exercício do trabalho docente não é fácil, principalmente, no que concerne às relações humanas que envolvem toda a comunidade escolar, entretanto, a superação de tensões, conflitos e desafios podem levar os professores a encontrar “prazeres em descobrir possibilidades de comprometer-se com a constituição de um modo próprio de professorar” (SOUTO, 2016 apud ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 276).

6.5 DO DESCONHECIMENTO À PRECARIZAÇÃO, DO SINGULAR AO COLETIVO: A DANÇA NA ESCOLA

Infelizmente, a precarização faz parte do mundo do trabalho e, desse modo, também assola o trabalho do professor, mostrando-se como “*um problema geral que todos os professores de todas as disciplinas vivenciam juntos*” (PROF9, 2021). Sob esse prisma, os professores de dança da rede pública municipal de João Pessoa vêm travando lutas diárias para diminuir a precarização e instituir melhorias em seu ambiente de trabalho. Eles verificam que, no conjunto das disciplinas escolares, o componente curricular arte é muito desvalorizado, contudo, ao burilar esta constatação, percebem que no bojo das artes a precarização da “*dança é ainda pior, já que ainda existe um tabu social quanto ao corpo*” (PROF8, 2021).

Os professores analisam que a dança, assim como outras profissões, sofre com a precarização principalmente na esfera pública. Nesse sentido, talvez a escola não esteja “*preparada num ideal de acolher aquele profissional, né? Que a gente está falando do contexto público e é uma realidade, mas o profissional da dança ele tem de fato que avançar em termos de revelar o que que é esse trabalho que vai sendo feito, sabe?*” (PROF1, 2019). Algumas escolas possuem uma gestão que se mostra mais disponível em tentar resolver problemas referentes ao espaço físico e aos materiais didáticos. Mas, é preciso lembrar, que há questões que são estruturais da rede pública de ensino que fazem parte da ofensiva neoliberal, dentre elas, a mercadorização da educação.

Por conseguinte, os professores consideram que:

[...] a dança também por ser uma coisa mais recente dentro da escola é necessário se fazer presente, e se fazer presente com qualidade, e... política

até, sabe? É um ato político assim, não precisa ser partidário, mas precisa estar ali defendendo a causa, saber o que está fazendo (PROF1, 2019).

[...] assim, não que a dança seja nova, né? Mas a dança inserida no contexto escolar com o professor de dança de Ensino Superior em João Pessoa, pronto, exatamente, em João Pessoa é uma novidade, né? Cinco anos, seis anos, né? (PROF3, 2019).

[... esse tempo já teria sido um tempo suficiente para se repensar uma estrutura básica pra a gente atuar na escola, né? [...] a condição da escola não acompanha a necessidade de se ter esse profissional na escola (PROF2, 2019).

Percebe-se que eles atrelam a precarização às novas áreas, o que justificaria as más condições do trabalho docente em dança nas escolas pessoenses, uma vez que esta linguagem artística foi inserida no âmbito escolar há apenas 6 anos. Entretanto, observam que mesmo passados alguns anos da nomeação do concurso, a estrutura física da escola para a realização do trabalho em dança permanece a mesma (insuficiente ou nula) e entendem que ser pioneiro em algo exige dedicação, luta e resistência. Alguns professores consideram que ainda estão no início da caminhada pelo reconhecimento da dança e do seu professor na escola e que, embora a PMJP tenha realizado concurso para professores das quatro linguagens artísticas, buscando atender à demanda criada pela LDB, não compreende as reais implicações para os docentes, para a área e para a própria escola. Desse modo,

[...] quem está no início sempre vai ter que lutar por esse lugar, porque na verdade ele ainda não existe (PROF9, 2020).

[...] eles [PMJP] nem sabem ainda como lidar com isso na prática nas escolas, né? Eles não sabem ainda como vai, ainda não está como deveria ser. E eles nem sabem ainda como colocar isso dentro das escolas, né? Eles não fizeram, na minha opinião, era pra ter tido uma formação ou incluído nas formação dos gestores, e até dos professores, quem sabe? (PROF9, 2020. Grifo meu).

O não entendimento até mesmo despreparo da SEDUC e da PMJP incidem sobre os gestores das escolas que também não sabem lidar com essas questões e aprofundam a precarização do trabalho do professor de dança. Para os professores,

[...] a precarização vem muito da falta de comunicação entre a SEDUC e as gestões. E aí vem também a falta de organização da gente como professores de dança, pra gente exigir, já que a gente já chegou nesse lugar que está tudo bagunçado, a gente não foi lá exigir junto. Não adianta eu ir, porque eu já fui umas vezes, eu sei que outros professores foram. Mas eu acho que se a gente

se organizasse enquanto classe para poder bater o pé para as nossas necessidades, que não são absurdas (PROF3, 2019).

[...] a questão da precarização do trabalho é que a gente... existe uma cobrança do profissional, mas não existe material para o profissional (PROF6, 2020).

[...] a precarização vai existir de todo jeito. Se você vai desenvolver um trabalho ou se vai desistir dele, aí é com você, porque tem muitos professores que desistem (PROF10, 2020).

As falas acima demonstram que eles não só têm consciência da precarização vivida pela área da dança como apontam o desconhecimento do papel do professor de dança como um fator que leva às más condições de trabalho, que pode ser visto nas falas a seguir:

[...] [a diretora] eu vou mandar um ofício pra secretaria solicitando que você fique na escola, mas como oficineira e não como professora regular (PROF9, 2020. Grifo meu).

[...]Jessa atividade ela ainda não está formalizada dentro da escola. Se tudo isso acontece, se ainda não tem uma sala que a gente possa se mover, se a gente ainda é recebida dessa forma é porque efetivamente esse conhecimento não foi inserido, né? A gente não está errado nesse lugar (PROF5, 2020).

[...]Jo desconhecimento da área acaba precarizando ainda mais o professor de dança no sentido de minimizar e menosprezar toda a sua construção e formação artística, profissional e acadêmica, diminuindo, com isso, a importância do seu papel político, educacional, cultural e social na escola (PROF2, 2021).

[...]falta de conhecimento da área, e até mesmo, do interesse em conhecê-la, provoca tensões, conflitos, obstáculos e enfrentamentos para os profissionais da dança no contexto escolar que necessitam esclarecer cotidianamente e exaustivamente que a sua arte é uma área de construção de conhecimento tão importante quanto as demais, e não apenas entretenimento, como muitos ainda insistem e acreditam (PROF2, 2021).

[...]entre a sua prática pedagógica e a escola, e a comunidade escolar, eu acho que aí dá espaço pra que as pessoas possam saber, conhecer, é dar espaço para o conhecer, mas eu acho que ainda há um desconhecimento do que é possível e uma crença meio limitante no que é dito pelo senso comum, no que é trazido pela internet, pela grande mídia (PROF5, 2020).

[...] [a gestão e os professores] não sabem, não sabem mesmo. Eu vejo assim, porque é muito complicado esse diálogo, o que não deveria ser, entre o pedagógico, supervisores, coordenadores, direção, os outros professores. Nas reuniões de planejamento que a gente tem, eu vejo alguns diálogos em relação à arte e a mim, sabe? Que não correspondem. Eu vejo que eles não sabem o que é, eu vejo muitas pergunta assim, 'sim, mas é o que?'. Acho que pra eles é como se arte fosse tudo mesmo (PROF7, 2020. Grifo meu).

Verifica-se que uma das diretoras acredita que a função do oficinairo e a do professor específico e concursado da área de dança é a mesma, mas há distinção de formação, de ingresso no setor público, de salário, de atribuições, entre tantas outras que poderiam ser enumeradas. A diretora justifica o seu pensamento por não ter, até então, a disciplina dança na escola que está sob sua gestão, alegando por este motivo a devolução do profissional de dança que, ali, não teria serventia. As outras falam comprovam que a comunidade escolar, especialmente seus gestores e professores, além de desconhecer, não possui interesse em se aproximar da área e do seu professor, buscando transformar:

[...] a realidade na qual estamos inseridos, também transformamos nosso corpo, nossa forma de ser e, sobretudo, nossa maneira de nos relacionar com a realidade e com as pessoas. Ou seja, como seres humanos somos, de certa forma ‘programados’ para aprender com o mundo, com as pessoas, nas relações que construímos nas diferentes fases e momentos de nosso percurso de vida (DOWBOR, 2008, p. 59).

Todos os professores concordam que o desconhecimento da dança enquanto profissão de nível superior é o principal fator para a precarização que vivenciam em seu ambiente de trabalho. Eles acreditam que suas condições trabalhistas poderiam ser menos precarizadas se houvesse esse entendimento de que são profissionais formados e atuando em área específica. De modo geral, os professores pensam que essa discussão sobre o lugar da dança na escola deveria ser feita desde a formação inicial, pois assim, adentrariam ao espaço escolar mais preparados e, por outro lado, a necessidade de constante conscientização nas escolas e na SEDUC/ PMJP em relação a isso. Especialmente, no que concerne a essa questão, os professores fazem a seguinte reflexão:

[...] [ser professor de dança] é um ramo que não é fácil e uma carreira que não é fácil. Se a gente for pensar em toda essa problemática que a gente vai encontrar na escola, [...] com alunos que muitas vezes não valorizam você, né? Corpo docente, gestão que não valoriza o profissional da dança, é muito complicado (PROF4, 2020. Grifo meu).

[...] eu acho que esse momento, que essas licenciaturas se expandiram e que formaram esses novos profissionais em que eu também faço parte, e em várias cidades, eu acho que esse é o momento de se discutir politicamente sobre esse lugar, porque senão a gente não vai ser reconhecido, né? (PROF5, 2020).

[...] já tem essa ideia do senso comum de que a gente não precisa de gente formada para ensinar a dançar, porque a gente aprende a dançar em academia, a gente aprende dança em casa, a gente aprende dança até na igreja, pra que que esse povo tá estudando, né? Mas aí essa conquista de dança como área do conhecimento é a partir dessa entrada da gente nas

escolas, que eles vão começar a entender a importância da formação do professor, da formação superior, né? Do professor de dança e como essa contribuição pode ser importante na vida dessas crianças, né? (PROF2, 2019).

[...] é assim, a precarização eu acho que, independente de você ser formada ou não, você vai ter que se adaptar a isso. Porque você não muda sozinho. Assim, você não chega na escola e consegue mudar tudo do seu jeito. Você vai construindo ali na escola uma consciência dos profissionais, da equipe, que é importante existir o espaço pra suas práticas, de que é importante existir recursos pra suas práticas. Então, isso que precisa de uma formação, com certeza. Eu acho fundamental a formação (PROF10, 2020).

[...] a gente está tão envolvido nos nossos problemas que a gente não entende que isso é um problema que está se repetindo com suas devidas proporções e diferenças em todas as escolas que têm dança, que têm professor de dança, né? (PROF3, 2019).

[...] acho que é uma despreparação e um descaso que vem desde lá de cima, no topo da pirâmide. E são pessoas que não entendem o que é arte (PROF8, 2020).

[...] olha, eu sempre tive essa preocupação. Não sei se é porque eu fiquei muito voltada à teoria também, de o conteúdo sempre estar indissociável da prática, e aí você vê que a aceitação é difícil (PROF11, 2020).

[...] eu vejo que eu poderia oferecer muito mais. [...] simplesmente lhe impede de dar o que você pode dar, de evoluir. Do que você pode evoluir com os alunos, de desenvolver um trabalho que realmente seja transformador, então, popularmente fica tudo ‘meia boca’ (PROF7, 2020).

[...] e aí a questão da precarização do trabalho é que a gente... existe uma cobrança do profissional, mas não existe material para o profissional. Existe uma formatação. É como eu falo, até na época da minha graduação, né? Na formação você tem o ideal, na escola você tem o real. O ideal e o real são muito distantes, existe uma distância muito grande entre a academia e a sala de aula, muito grande (PROF6, 2020).

[...] ah, isso aí [a precarização] é certeza. É como eu disse pra você, a gente está no início da caminhada e quem está no início sempre vai ter que lutar por esse lugar, porque na verdade ele ainda não existe. A direção das escolas ainda não entendem isso. Não entendem! Também não entendem essas questões... nem a própria prefeitura entende (PROF9, 2020. Grifo meu).

As falas evidenciam o desconhecimento do ensino da dança na escola enquanto área que exige profissão de nível superior, ao contrário do que a comunidade escolar tende a pensar que, “‘dançar se aprende dançando’ é na verdade, uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente incorporados às nossas danças” (MARQUES, 2003, p. 19). É importante lançar um olhar para o ensino de dança que contribua para “valorizar o saber docente, [...], valorizar o

conhecimento que o professor apresenta e, a partir disso discutir a dança em relação a um contexto amplo da educação, da realidade local e da sociedade” (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 7).

Assim, estar aberto ao diálogo, ao conhecimento e às possibilidades de transformações sociais implicam uma concepção democrática de educação que deveria ter espaço privilegiado no ambiente escolar, especialmente, no pensamento de quem o gere. Afinal, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 136). Complementando essa ideia, Dowbor (2008, p. 59) afirma que “uma concepção democrática de educação abarca uma visão humanista do ser humano, segundo a qual todos têm direito ao saber e à cultura, não havendo assim, o ‘saber mais’ que o outro como instrumento de dominação”.

Os professores de dança, assim como Freire (2005; 2011), acreditam na necessidade da luta, da resistência e da organização para superar as relações de opressão. Nesse ínterim, a resistência se faz na “capacidade de colocar-se frente às dificuldades do cotidiano com uma atitude de esperança” (STRECK, 2013, p. 361). Conforme Freire (2011, p. 58), os educadores progressistas precisam estar atentos “a relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça” na realização do seu trabalho. Nesse sentido,

[...] eu acho que a gente precisa firmar uma luta mesmo de comprometimento, estratégias mesmo para que a gente sobreviva. Estratégia de sobrevivência coletiva que possam sobreviver nas nossas profissões, assim, que a gente escolheu, que a gente acredita, que a gente sabe que é importante (PROF5, 2020).

[...] então, assim, eu acho que a gente ainda tem muita coisa pra lutar aí, pra insistir. Infelizmente, não são todos os professores que veem assim ou que querem insistir nisso, porque dá trabalho. Você tem que repetir diariamente a sua fala pra todo mundo, pra aquela merendeira que pergunta, pra diretora, pros alunos, diariamente, sabe? Resistindo e sempre se colocando. Mas aí não são todos que têm paciência ou que acreditam que possa mudar a cabeça das pessoas. Cansa pra caramba, né? Desgasta, dói às vezes algumas falas, algumas posturas. Mas não é só por mim que eu faço, é pelos alunos também, eles vão ganhar muito com isso (PROF9, 2020).

[...] muito mais eficaz e valorizaria muito mais se tivesse um pensamento coletivo e político e crítico. Tivesse uma consciência política em prol da dança na escola mesmo, maior, um movimento. Eu acho que seria uma força política grande para que a gente pudesse sobreviver dentro da escola, sabe? (PROF5, 2020).

[...] poderia ser amenizado nessas duas instâncias, tanto na SEDUC, tendo um processo de formação das gestões que recebem dança, como a gente se organizando e exigindo essa formação (PROF3, 2019).

Desse modo, considerando “as devidas proporções e diferenças”, os professores constatarem que o desconhecimento relacionado à dança e ao seu papel na escola, bem como a desvalorização do profissional ocorrem em todas as escolas e têm se mostrado como fatores importantes de precarização das suas condições de trabalho, podendo ser evidenciadas desde o estabelecimento de políticas públicas até o cotidiano próprio do professor. Assim, eles dizem o que faz com que se sintam precarizados em seus trabalhos:

[...] nós somos precarizados, porque não é do interesse das grandes fortunas e nem da política pública atual investir em educação nos seus diversos níveis (PROF6, 2021).

[...] toda uma conjuntura que contribui pra essa precarização, mas principalmente vem da gestão. Quando uma gestão compreende arte e suas questões, ela torna mais valorizada. E esse trabalho que vem de ‘cima’ para ‘baixo’ torna mais fácil o trabalho do professor de dança na escola (PROF3, 2021).

[...] os professores de artes sempre foram mais precarizados pela desvalorização mesmo do componente. Depois que as linguagens ficaram específicas é que a precarização aumentou (PROF6, 2021).

[...] [a dança] vista sempre como algo recreativo e para comemorações de datas específicas (PROF7, 2021. Grifo meu).

[...] não valoriza você, né? Corpo docente, gestão que não valoriza o profissional da dança, é muito complicado (PROF4, 2020).

[...] o desestímulo, a desqualificação, o estranhamento de uma maneira, assim, quase que marginalizando também esse profissional que chega [na escola] (PROF2, 2019. Grifo meu).

[...] o ambiente físico que não é propício com o ambiente emocional que também não é propício por causa dessas questões, e aí eu acho que isso gera uma precarização do trabalho também (PROF2, 2019).

Trava-se, então, uma luta diária para que a dança e seu professor sejam conhecidos e reconhecidos no espaço escolar. As falas acima confirmam que se consideram trabalhadores precarizados, principalmente, devido ao desconhecimento que a comunidade escolar possui da sua área enquanto profissão de nível superior e do seu papel enquanto professor específico. E, nesse ínterim, identificam outros aspectos que os levam à precarização do seu trabalho, como: desvalorização profissional; ausência de investimento e apoio na área de educação; salário

desvalorizado; infraestrutura física insuficiente ou inexistente para as aulas; carência de materiais didáticos e equipamentos para as aulas; sobrecarga de trabalho; assédio moral, cobrança, pressão, cansaço, desestímulo e adoecimento no ambiente de trabalho; carga horária semanal por turma insuficiente para aprofundamento de trabalhos práticos; falta de apoio psicológico, emocional e material aos professores pela gestão escolar e pela SEDUC durante o ensino regular e o remoto, com a pandemia da Covid-19.

Os fatores destacados demonstram que eles possuem consciência da sua qualidade de trabalhador precarizado e compreendem que a ausência de condições laborais adequadas leva-os a enfrentarem dificuldades no exercício profissional. Para Arroyo (2017, p. 275), “nossa condição de trabalhadores que lutam por condições de trabalho e igualdade e que sentem o peso de tantas doenças que carregam nossos corpos docentes é ignorada”, fazendo com que os professores criem estratégias para preservar sua saúde física, emocional e psicológica. Ressalta-se que, “o trabalho nos setores do conhecimento, da educação é trabalho humano, de gente que come, mora, se locomove, vive e se reproduz em relações sociais e condições materiais frequentemente precárias que precarizam, adoecem seus corpos” (ARROYO, 2017, p. 275).

Para além das estratégias individuais de sobrevivência do trabalhador no mundo capitalista, torna-se importante ter uma estratégia coletiva que qualifique o trabalho do professor de dança, bem como busque inserir esta linguagem artística na escola de modo que as condições sejam menos precarizadas. Streck (2013, p. 361) considera importante “desenvolver estratégias que vão desde a sobrevivência até sofisticados processos de organização cultural, social, político e econômico”. Desse modo, é necessário reconhecer a expressividade da luta “pela valorização do profissional da educação, pela formação de qualidade e por carreira adequada” (FREITAS, 2021, p. 501). Daí a relevância em se organizar politicamente para entender que estes são problemas que envolvem uma classe específica e não de um ou outro professor, de uma ou outra escola.

Portanto, a batalha diária dos professores por reconhecimento e melhoria em suas condições de trabalho não precisa ser solitária, como eles acreditam que tem sido. Todos eles, em menor ou maior grau, vivenciam as mesmas situações trabalhistas e demonstram compreender a importância da consciência e organização de classe e, nesse ínterim, poderiam se organizar para que as conquistas se deem coletivamente e ganhem amplitude. Contudo, ressalta-se que os professores de dança são apenas 20, se conheceram através das formações continuadas e, por um determinado período, conseguiram se organizar pedagogicamente, logo, o que os impediu de se organizarem politicamente e irem à SEDUC, uma vez que reconhecem seus problemas como coletivos?

De forma simples, a organização diz respeito ao modo com que os indivíduos ou coletivos se comportam para atingir determinado objetivo, estando atreladas às relações de poder e se configurando como empresarial, política, artística, escolar, entre outras. Paludo (2019, p. 346) esclarece que:

[...] em Freire, a organização é estreitamente vinculada ao contexto-sociedade, a luta de classes populares pela libertação, aos processos educativos, quer sejam escolares ou não escolares. O núcleo que articula o entendimento da organização é o político e o pedagógico, mediado pelo conceito de democracia radicalizada, pelo papel social a ser cumprido e finalidade do processo educativo em curso.

Assim, de acordo com o pensamento freireano, o posicionamento político-pedagógico requer necessariamente organização/ação, bem como a conscientização e o protagonismo dos sujeitos que leva à compreensão da democracia, da participação, do diálogo e da gestão de processos (PALUDO, 2019, p. 346-347). Nesse sentido, torna-se importante que os professores de dança se auto-organizem de forma política e pedagógica com o intuito de perceber “os obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as ‘situações-limites’” (FREIRE, 2019, p. 264) que vivenciam em seu ambiente de trabalho e busquem resolvê-las por meio de “atos-limites” baseados em reflexão e criticidade em busca da libertação e de alcançar o “inédito viável”, considerados sonhos coletivos que sempre estão em prol da coletividade. Portanto, é por meio da organização das massas populares enquanto classe que se “instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico” (FREIRE, 2005, p. 205).

6.5.1 Do ensino remoto à responsabilidade do professor de fazer dar certo

A maioria das entrevistas dessa tese aconteceram no ano de 2020¹⁹¹, de modo remoto, poucos meses depois de deflagrada a pandemia da Covid-19. Tudo era muito novo. Ninguém sabia se as escolas funcionariam, se e como prosseguiria o ano letivo, entre outras questões que permeavam o universo escolar. Após o curto tempo em que as escolas ficaram fechadas (acreditando que em breve tudo voltaria à normalidade), apostou-se no ensino remoto como forma de retornar às atividades. Em se tratando da rede pública de ensino, o formato de aula online tem sido um grande desafio e ainda hoje “não estão claras, nem generalizadas, as

¹⁹¹ Os professores entrevistados em 2019 estavam na ocasião em licença capacitação ou licença saúde, por isso, não foram contatados em 2020 para saber dos impactos da pandemia da Covid-19 em seu ambiente de trabalho.

medidas de investimento para prover aos alunos mais carentes recursos, equipamentos e internet para participarem de aulas por acesso remoto” (ALGEBAILLE *et al.*, 2021, p. 26).

Mesmo diante de tantas adversidades, os professores de dança tentaram encontrar um “lado positivo” na situação posta. A maioria optou por trabalhar com vídeos e aulas teóricas, entendendo que – se em uma situação normal já costuma ser complicado ministrar aulas práticas – neste momento, seria ainda mais difícil. Para Strazzacappa (2021, p. 73), um dos enfrentamentos das aulas de dança refere-se à ausência de “espaço físico adequado para a realização da prática”. Então, se a escola não possui instalações físicas apropriadas para as práticas de dança, o que se dirá dos lares brasileiros e suas profundas desigualdades sociais?

Contudo, os professores tentaram perceber pontos positivos e buscaram desenvolver atividades que, normalmente, não conseguem realizar com facilidade na escola, como demonstram as seguintes falas:

[...] trabalhar com vídeos nas aulas e materiais que estão na internet, porque não tem internet na escola e dos pais verem o material, sabe? E tirarem o preconceito, mesmo a gente distante, isso agora nesse momento de pandemia, isso aproximou, eu percebo que aproximou” (PROF5, 2020).

[...] aí eu estou fazendo isso, estou levando [vídeos] pra eles. Eu falo ‘lembra daquela... quando eu falei de tal coisa, e tal, e tal lugar?’ Aí eu já faço aquela pesquisa, procuro sempre vídeos, imagens, filmes, o que eu conseguir nesse mundo (PROF9, 2020. Grifo meu).

[...] está pior, né? Assim, está pior. Mas, ao mesmo tempo, coisas que a gente não conseguiria fazer se tivesse na escola, por exemplo, expor um vídeo agora fica muito mais fácil, né? [...], então tem o lado positivo também, não vejo só pelo lado negativo não (PROF10, 2020).

Esses professores estão enxergando no ensino remoto a possibilidade de desmistificar a área de dança, uma vez que os familiares podem acompanhar as aulas e conhecer os conteúdos trabalhados. Sobre isso, Strazzacappa (2021, p. 79) informa que:

[...] há relatos de pais e mães que afirmaram que dentre as diversas aulas remotas que tiveram de acompanhar do/a/s filho/a/s, a que conseguiam chegar até o fim era justamente a aula de arte. Depois, da mesma forma que as crianças, ficavam ansiosamente na expectativa da aula de arte na semana seguinte.

Contudo, os professores compreendem as limitações presentes nessa prática e reconhecem que, no tocante à escola pública, é excludente, visto que “no ensino remoto só quem tem celular e internet, tem acesso à sala de aula” (STRAZZACAPPA, 2021, p. 73).

Embora na escola em que PROF8 trabalhe tenham conseguido fazer com que cerca de 80% a 90% dos alunos participassem ativamente das aulas remotas, ela compreende que esta não é a realidade da maioria das instituições de João Pessoa, onde grande parte dos estudantes não têm acesso à internet. Assim, *“a participação não chega a 50%. É muito baixa. O retorno é muito baixo. A maioria eu sei que é por limitações de equipamento e outros eu sei que é simplesmente porque não estão a fim”* (PROF7, 2020).

Para os professores, esse tem sido um momento muito difícil em que ninguém sabe ao certo como conduzir os processos educativos, nem mesmo a SEDUC. Por mais que se dediquem e busquem um “lado positivo”, há muitos aspectos negativos que devem ser considerados. Eles afirmam que o maior problema relacionado às aulas remotas deve-se à falta de equipamentos e de acesso à internet tanto para os alunos quanto para os professores. Sobre os equipamentos, PROF7 diz que há professores que relatam que além de não terem aparelhos que permitam fazer vídeos com qualidade, também não possuem tal habilidade. Assim, “os professores se viram, literalmente da noite para o dia, tendo que se transformar em produtores de conteúdo digital, os ‘youtubers’, ‘blogueiros’, ‘influencers’ e coisas do gênero” (COSTA, 2021, p. 341) para conseguirem dar suas aulas.

O outro lado da moeda é que as famílias não sabem como proceder nessa situação, uma vez que não há internet e nem computador em casa e, às vezes, o que se tem é um celular que deve ser utilizado por todos os filhos para assistirem aula.

Além das desigualdades no acesso à tecnologia, as diferenças se evidenciam pelo nível de formação escolar dos pais - o que tem impacto no auxílio pedagógico que as famílias podem oferecer aos alunos - e pelas condições de moradia dos estudantes, muitos dos quais residem em áreas com dificuldades de acesso à água, compartilhando obrigatoriamente cômodos, computadores ou celulares, não sendo raro as situações em que sequer há possibilidade de realização das tarefas escolares em um ambiente privado e com mínimas condições para o estudo (MAGALHÃES, 2021, p. 41).

Na tentativa de contornar a questão tecnológica, mas, entendendo que a atitude é insuficiente, algumas escolas têm imprimido as atividades para os estudantes que não têm acesso à internet e aparelhos eletrônicos à disposição para assistir as aulas remotas, assim, ficando os familiares responsáveis por buscarem as impressões de todos os componentes curriculares. Essa situação está longe de ser a ideal, mas PROF8 (2020) reflete que é o melhor que se pode ter nesse momento, *“porque sem isso ficaríamos sem nada, né? Então, eu acho que é válido, mas ainda os alunos não têm essa consciência, os pais, não sei como a gente faria para mudar essa situação social...”*.

Para Magalhães (2021), “o ensino remoto representa uma situação de excepcionalidade distinta, tanto no que se refere ao ensino presencial, quanto àquilo que se convencionou denominar de educação à distância”, por conseguinte, os professores têm buscado ser inclusivos e compreensivos em relação às limitações dos estudantes. Muitos deles, no intuito de dinamizar as aulas e torná-las mais acessíveis, têm utilizado o *WhatsApp* para postar atividades, tirar dúvidas e se comunicarem com eles por meio de mensagens de texto e áudios, entretanto, mostra-se um método ineficiente. Nesse sentido,

[...] quem não tem acesso à internet, não tem acesso às aulas. Então, são remotas mesmo, não inclusivas, embora eu vejo que todos os profissionais da escola estão voltados para realidade. Eu faço o que dá pra fazer, o que eu posso, né? (PROF5, 2020).

[...] o aluno que a internet dele não comporta pra ver o vídeo, mas comporta pra ouvir o áudio, então, a gente pode dialogar sobre. Mas eu acho que é ineficiente, sabe? (PROF5, 2020).

[...] Tenho 800 estudantes para pôr notas e presenças e WhatsApp 24h atendendo (PROF8, 2020).

[...] [os alunos] não têm acesso a uma boa internet, enfim, né? Muito precário. Então, o melhor que a gente pode fazer é gravar um vídeo e mandar pelo WhatsApp, quando você quer alguma atividade prática, né?” (PROF10, 2020. Grifo meu).

As falas demonstram que os professores estão em busca de alternativas para que consigam realizar seu trabalho, todavia, as condições que possuem são mínimas. Nota-se que a pandemia da Covid-19, cada vez mais, tem intensificado e precarizado o trabalho docente nas escolas públicas (ANTUNES, 2009; MAGALHÃES, 2021). Deve-se considerar que “os professores tiveram que se adaptar ao trabalho remoto, assumindo o ônus de sua formação tecnológica, além dos custos com a ampliação dos gastos com a internet” (MAGALHÃES, 2021, p. 42).

Outro aspecto que chama atenção é que o trabalho remoto tem feito com que os professores sofram mais assédio moral, sendo cobrados e pressionados sobre a preparação e realização de atividades como se não estivessem trabalhando por estarem em casa. Há, desse modo, pressão para que façam vídeos e postem com a intenção de comprovar que estão trabalhando e desvalorizando outros formatos pedagógicos. Sobre isso, vê-se que:

[...] existe uma cobrança muito grande pra que a gente trabalhe, com ameaças e assédios. Eu estou ‘printando’ tudo. A gente está sofrendo assédio direto, porque a gente não é o professor estrela que faz o vídeo mais bonito.

A gente recebe essas cobranças o tempo todo, o maior problema tem sido mais com a equipe do que com a galera que está fazendo essas atividades (PROF6, 2020).

Percebe-se, então, o aumento das situações de assédio moral através da tentativa de retirar dos professores sua autonomia e autoridade em relação aos conteúdos, objetivos e metodologias referentes ao seu componente curricular, pela desqualificação e desvalorização profissional, ampliando a já citada precarização. Segundo Magalhães (2021, p. 42), estes profissionais têm vivenciado discursos preconceituosos que os responsabilizam “por supostamente não acompanharem as ‘mudanças tecnológicas’, sem considerarem que tais profissionais foram formados e contratados para atuarem no ensino presencial, sendo a tecnologia um aspecto complementar à sua atividade docente”.

Os professores alegam que os gestores estão mais preocupados em cobrá-los acerca da quantidade de conteúdo que está sendo depositado (FREIRE, 2005) do que em estabelecer processos educativos baseados na afetividade, amorosidade e acolhimento para os alunos. Nesse ínterim, observa-se que:

[...] eu estou muito mais preocupada com o que essa pandemia está trazendo psicologicamente e emocionalmente pra cada uma daquelas crianças, mas a galera está preocupada em encher de conteúdo. Eu fico muito chateada com isso, entendeu? (PROF6, 2020).

[...] [considerar] as diversas realidades e contextos desses educandos que também não estão sendo fáceis, né? Estão tendo familiares vítima de covid, tem criança que pegou covid, tem professor que pegou covid, então está começando a aparecer os casos agora na escola (PROF5, 2020. Grifo meu).

Por conseguinte, nesse contexto de pandemia da Covid-19, somado aos descasos com os direitos trabalhistas do governo federal de Bolsonaro, se por um lado, os professores estão sendo responsabilizados pelas falhas e insucessos das aulas remotas (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021), por outro, eles próprios têm assumido a responsabilidade em fazer com que o processo de ensino e aprendizagem funcione e seja menos excludente e penoso para os alunos, buscando acolhê-los em meio a uma situação de restrições sociais e perdas humanas. E, desse modo, as aulas de dança podem ser um bálsamo.

6.6 PASSOS QUE SE ENTRECruzAM: DANÇA E EDUCAÇÃO POPULAR

Sabe-se que é por meio da relação com o trabalho que homens e mulheres transformam a natureza, mas também transformam a si mesmos; produzem objetos e saberes, mas também se produzem enquanto sujeitos históricos (MARX, 2011; LINHARES, 2011; MANFREDI, 2019). O processo de trabalho é capaz de modificar o objeto, o trabalhador e as condições trabalhistas vivenciadas por este (TARDIFF; LESSARD, 2014). Logo, os professores de dança, como todo trabalhador, também se transformam durante o exercício profissional e são capazes de transformarem suas condições de trabalho, especialmente, as relações.

O trabalho dos professores de dança é repleto de dificuldades e, dentre estas, encontra-se o desconhecimento da área e do próprio profissional, que corroboram diretamente com a precarização das suas condições trabalhistas. Manfredi (2019) considera o trabalho como um campo de aquisição de experiência para o trabalhador, sendo assim, é possível desenvolver técnicas, conhecimentos e habilidades referentes a determinadas tarefas, mas também de agir em relação ao real, uma vez que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Assim,

[...] os contextos e as situações de trabalho são espaços de experiências partilhadas e dialógicas, no sentido freiriano, espaços de ‘construção de uma identidade que se desenrola na trama do tempo’, como se o tempo todo se estivesse em um diálogo de si para si e de si em relação aos outros (pares ou componentes de hierarquia) (MANFREDI, 2019, p. 462).

Para Freire (1997, p. 74), a prática dialógica é inerente à natureza humana e, dessa forma, deve ser entendida como uma “exigência estratégica e não pura tática de sujeitos ‘espertos’ para alcançar resultados”. No que concerne ao universo do professor, a dialogicidade deve fazer parte da sua rotina e escolha democrática, mostrando-se fundamental para o estabelecimento das relações com a comunidade escolar desde a direção aos alunos, mas também com setores como a SEDUC e PMJP a partir de uma concepção horizontal e não verticalizada. Entretanto, é importante ressaltar que o “diálogo não exclui a ideia de confronto, quando em situações de conflito, e é a partir desse diálogo/confronto que o trabalhador se constitui como sujeito do trabalho, constrói e dá sentido a seu trabalho e a sua profissionalização” (MANFREDI, 2019, p. 462). Assim, o professor precisa compreender no diálogo crítico uma ferramenta de conscientização, mas também de luta e resistência na garantia de reconhecimento da área, valorização profissional e condições de trabalho adequadas.

E, desse modo, por meio da conscientização e emancipação, percebem-se como sujeitos de ação capazes de construir cenários de disputas e de controle social conforme sua visão de mundo e transformações que se busca alcançar, incluindo aqui o mundo do trabalho (MEJÍA, 2001). Sobre isso, Carrillo (2011, p. 24) considera importante pensar

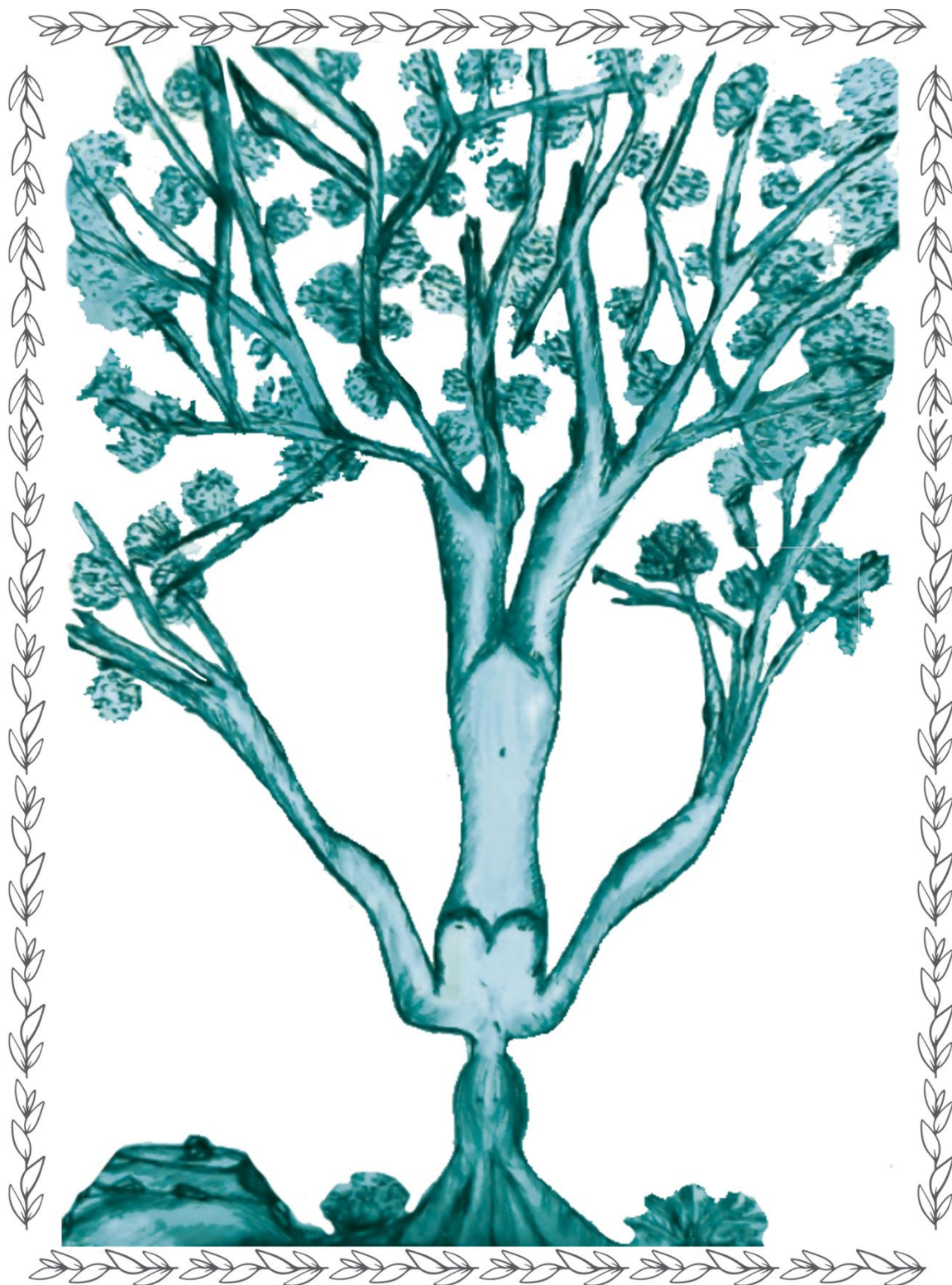
[...] la formación de sujetos populares capaces de llevar a cabo las acciones sociales emancipatorias está relacionada con la formación de un sistema de imaginarios, representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades, desde las cuales esos sujetos atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales, a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad.

Por esse viés, percebe-se que a EP contribui para que as pessoas deem sentido às suas ações no âmbito pessoal, educativo e/ou trabalhista, compreendendo seus vínculos sociais e de pertencimento, bem como (re)conheçam sua identidade (CARRILLO, 2011; MEJIA, 2001). A dança na escola, de orientação progressista e, por isso, dialógica e humanista, também é capaz de despertar e promover atitudes emancipatórias e conscientizadoras na comunidade escolar, de forma direta nos alunos e professores que a praticam e, indireta, na convivência com a equipe escolar. Daí a relevância em aproximar essas duas áreas de conhecimentos, dança e EP, no ambiente escolar, em busca de:

[...] una pedagogía para la acción, que no sólo recupera la crítica y la propuesta transformadora, sino que hace del hecho educativo una propuesta de modificación de mundos sobre los que el sujeto tiene incidencia, no sólo en el sentido de una pedagogía activa en los procedimientos, sino ante todo comprometida con las tareas de un mundo injusto que debe ser transformado, no sólo por la acción global, sino por la opción-acción inmediata de quien participa en la actividad educativa. (MEJIA, 2001, p. 13).

Portanto, vislumbra-se que um trabalho que pautado em categorias comuns à dança e à EP como, conscientização, emancipação, participação, empoderamento, autonomia, diálogo, dialética, luta, resistência, leitura de mundos, práticas de liberdade, entre outros, possa contribuir com a transformação do ambiente escolar no que tange ao campo de trabalho, estudo e socialização do professor de dança e, evidentemente, da comunidade escolar como um todo. Deseja-se, assim, que os professores de dança busquem por “una transformación con valores que anticipa el principio de la utopía: mi realidad puede ser modificada por mi acción y mi acción colectiva puede transformar la sociedad” (MEJIA, 2001, p. 13).

• *Considerações finais* •



7 CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

A dança, embora seja considerada a manifestação artística mais antiga, ainda enfrenta desafios para adentrar e se estabelecer no ambiente escolar enquanto área de conhecimento autônoma e com conteúdo próprio. Comumente, a comunidade escolar – por desconhecer o potencial educativo dessa linguagem artística – tenta encaixá-la em uma das suas famosas “caixinhas”, como a das festividades, do lúdico, da diversão, do extracurricular, entre outras. Porém, poucas vezes, o seu lugar na escola como componente curricular, que deve ser desenvolvido por um professor com habilitação específica, é reconhecido e valorizado. Infelizmente, essas situações-limites (FREIRE, 2005; FREIRE, P., 2011) não são novidade e, mesmo com a alteração na LDB nº 9.394/96 que clarifica sobre as linguagens artísticas que constituem o componente curricular arte através da Lei nº 13.278/2016, bem como a BNCC (2017), que mantém a obrigatoriedade do ensino da dança na educação básica, fazem parte do cotidiano do professor de dança e exigem que ele se posicione criticamente (ou não) em relação a elas.

A expansão das Licenciaturas em Dança no país e, conseqüentemente, o aumento significativo dos profissionais formados por elas (embora ainda insuficiente para suprir a demanda das escolas brasileiras) deveria facilitar o atendimento da Lei nº 13.278/2016 pelos estados e municípios. No entanto, o que se percebe é que são poucos os que abrem concurso para a área da dança e, até mesmo, que a possuem em seu currículo enquanto componente curricular próprio ou como uma das linguagens a ser desenvolvida em arte.

A PMJP abriu, em 2013, o concurso para contratar 20 professores para a área de dança através do Edital nº 01/2013 que, posteriormente, foram empossados e começaram a lecionar na rede pública de educação de João Pessoa em 2015. A iniciativa foi e tem sido muito importante para o campo da dança, porém, em um universo de 100 escolas municipais, apenas 20 delas puderam receber um professor de dança, deixando uma lacuna em no mínimo 80 instituições. Contudo, a maioria dos gestores não percebeu o quanto sua escola havia sido beneficiada em receber um professor de dança e muito menos o seu potencial artístico e educativo, trazendo vários entraves profissionais e pessoais para o cotidiano docente. O desconhecimento da área e do profissional de dança fez com que alguns dos professores recém-empossados buscassem apoio na coordenação do Curso de Licenciatura em Dança que, na época, era coordenado por mim.

Os relatos de assédio moral, precarização nas condições de trabalho, incompreensão da área, entre outros episódios vividos por esses professores reverberaram em mim e me levaram

a formular a hipótese dessa tese, “o desconhecimento da dança como profissão de nível superior constitui-se um dos elementos de precarização das condições de trabalho do professor de dança inserido na educação básica”, que foi comprovada através da pesquisa de campo. Os relatos dos professores de dança demonstraram que a comunidade escolar (especialmente os gestores e o corpo docente) não compreende a dança enquanto área de conhecimento autônoma que possui características específicas e conteúdos próprios, bem como necessita de um profissional específico e com nível superior para desenvolvê-la em escolas de educação básica, faz com que eles sejam desvalorizados e tenham suas condições de trabalho mais precarizadas que as dos demais professores. Tendo em vista que as condições de trabalho envolvem uma série de elementos que vão desde as instalações físicas até as relações humanas e que podem favorecer ou precarizar o trabalhador em uma ou mais dimensões, busquei compreender a realidade vivida por esses professores de dança em seu ambiente de trabalho por meio do que diz a voz, mas que o corpo também conta. Como visto, dos 20 professores de dança, 11 participaram dessa pesquisa e contribuíram sobremaneira para o entendimento do ensino da dança nas escolas pessoenses e das suas condições trabalhistas.

A possibilidade de conquistar segurança e estabilidade no trabalho com dança fizeram com que esses professores buscassem ingressar no serviço público. Porém, o caminho para se inserirem nas escolas não foi “repleto de flores”, ao contrário, foi constituído de muitos “espinhos”. Nesse sentido, a maioria deles manifestou que, desde o primeiro contato com a gestão, houve a tentativa de devolvê-los para a SEDUC e, em seguida, viveram o constrangimento de terem de retornar para um local que sabiam que não eram bem-vindos e, logo, não seriam acolhidos, gerando um mal-estar.

Ao ingressarem nas escolas, de modo geral, os professores ouviram que não precisavam de professor de dança; que a instituição não tinha a disciplina dança; que queriam um professor de arte polivalente e até mesmo de educação física; que preferiam ter umicineiro de dança ao invés de um professor desta linguagem; que o professor seria o responsável pela ornamentação da escola quando houvesse festividades; e os mais jovens ainda escutaram que não conseguiriam lidar com os alunos. Ouvir isso de colegas de trabalho – que atuam como gestores e professores da rede pública de ensino – pode ser desestimulador e amedrontador para quem está iniciando a carreira docente, além de estabelecer no ambiente de trabalho uma relação pautada em assédio moral, que, com o passar dos anos, alguns conseguiram amenizar e até mesmo solucionar, mas outros ainda convivem com isso, mesmo tendo mudado de escola. Conforme as determinações iniciais da SEDUC, a remoção das escolas somente poderia acontecer após um ano de serviço, o que trouxe muitos enfrentamentos para o cotidiano dos

professores. Porém, a troca de instituição não significa que o posto de trabalho passou a ser saudável, harmonioso ou mesmo de acolhimento e compreensão, alguns ainda experienciaram o desconhecimento da área e a desvalorização profissional.

Na sociedade em que vivemos, ainda é comum que não se saiba sobre a existência de cursos superiores em dança, sobre a obrigatoriedade desta linguagem estar presente na escola enquanto área de conhecimento, da importância do componente curricular ser ministrado por um professor específico e até mesmo da dança como profissão. Essas ocorrências, embora sejam desconfortáveis, são “aceitáveis” desde que parta da comunidade em geral que, por não ter contato com o campo trabalhista ou com o ambiente universitário, não precisa saber disso e, neste caso, cabe aos professores de dança explicar e conscientizar sobre a área e o papel do profissional (mesmo que, às vezes, canse e falte paciência). Mas esse desconhecimento se torna inaceitável ao vir de instâncias maiores, como a secretaria de educação e a direção e a coordenação pedagógica ou mesmo de professores que estão do mesmo lado do *front*. O mínimo que se espera destes órgãos e profissionais é que conheçam as leis e as DCN que conduzem a educação básica e, assim, venham a garantir que o espaço escolar propicie conhecimento, valorização e equidade entre todos os componentes curriculares e promova o respeito a todos os trabalhadores da educação.

Explicar e conscientizar acerca da sua profissão no ambiente escolar tem sido prática frequente desses professores pioneiros, apresentando-se como um desafio diário. Alguns professores conseguiram superar essa adversidade, porém, sempre que muda a gestão ou se trocam de instituição, começa tudo novamente. Ou seja, a conscientização a respeito do seu trabalho parece não ter fim e precisa ser realizada frequentemente. Os professores acreditam que esse trabalho de formiguinha com vistas a conscientizar a comunidade escolar acerca da dança e do seu papel na escola é importante, pois contribui diretamente para a melhoria das suas condições de trabalho que, em maior ou menor grau, são precarizadas. Todavia, essa situação faz com que se sintam esgotados e, muitas vezes, desestimulados.

Sobre a permanência nos postos de trabalho, apenas três professores continuam na mesma escola em que foram lotados inicialmente, mas isso não significa que não enfrentaram (e ainda enfrentam) dificuldades relacionadas às relações humanas ou mesmo instalações físicas. Há os que mudaram apenas uma vez de instituição e outros que já estão em sua quarta escola, sempre em busca de melhores condições trabalhistas. Os motivos alegados para a remoção das escolas são: cumprimento da carga horária em um único estabelecimento de ensino; distância do local de trabalho em relação à residência; o retorno do professor oficial à

sala de aula; substituição de professor; falta de adaptação à escola; trabalhar em uma nova proposta de escola; condições de trabalho; e relações humanas.

Os professores avaliam que as instalações físicas das escolas para o desenvolvimento das suas aulas são precárias. As instituições em que estão lotados não possuem sala, por exemplo, com piso adequado para a prática de dança, contudo, sabe-se que há escolas da PMJP com a estrutura que esses professores consideram ideal (piso adequado, barra para exercícios e espelho). De modo geral, eles dizem que as salas são pequenas, sujas, empoeiradas e pouco ventiladas e, quando há ar condicionado, ele sempre apresenta defeito. Na impossibilidade de ter um espaço apropriado, eles têm buscado por locais alternativos, como, por exemplo: brinquedoteca, pátio, quadra/ginásio de esportes e jardim que, ainda que apresentem problemas próprios, favorecem o desenvolvimento e a adaptação de atividades práticas; há, ainda, os que têm acesso à sala de aula com poucos móveis, porém com piso inadequado, mas a maioria ainda utiliza a sala de aula comum com cadeiras e carteiras que devem ser afastadas para a realização de aulas de dança. A ausência de local adequado para a prática de dança tem feito com que muitos deles prefiram oferecer aulas teóricas.

Igualmente, não há materiais didáticos e equipamentos para uso em aula. Em busca de melhorar suas condições de trabalho, muitos professores investem em materiais e aparelhos eletrônicos, como, por exemplo, aparelho e caixa de som, celular, câmera. Sabe-se que na PMJP existem materiais como bolas, bambolês, cordas, entre outros, que poderiam contribuir para as aulas, mas, por algum motivo, os professores de dança não têm acesso a eles, mesmo solicitado via direção da escola ou mesmo diretamente a SEDUC. O material didático a que todos os professores têm acesso, mas que não tem em número suficiente para todos os alunos, é o livro didático, cujo uso é obrigatório. Considerando que os livros didáticos compreendem a área da arte como um todo, isto faz com que alguns professores o utilizem procurando estabelecer relação com a dança e entendendo-o como um guia para as suas atividades, visto que – no intuito de atender ao livro – precisam desenvolver as demais linguagens artísticas. Sabendo que as escolas não possuem professores específicos para as quatro linguagens artísticas, a obrigatoriedade do uso do livro didático pode vir a corroborar com a prática polivalente e fazer com que o trabalho em dança com professor específico seja questionado e desvalorizado.

Independente do livro didático, muitos professores – desde que ingressaram na rede pública de ensino de João Pessoa – ouviram das direções que não trabalhariam somente com dança, mas com todas as linguagens artísticas, bem como decorariam as escolas para os eventos. Diante disso, alguns firmaram-se como professores de dança e foram categóricos em dizer que não desempenhariam função que não fosse a sua. Outros, por diversos motivos, cederam a essas

pressões, desempenhando funções que não correspondem às que foram contratados. Em caso mais extremo, houve quem precisou cuidar dos filhos de estudantes da EJA devido à ausência da cuidadora da escola. Entretanto, alguns professores desempenham desvio de função ao lecionarem o componente curricular arte, instituindo uma prática polivalente ao invés de se assumirem como professores de dança, área em que realizaram o concurso. Os casos dos professores que trabalham em segmentos de ensino diferentes do que previa o Edital nº 01/2013, que compreendia o EFII, também podem ser entendidos como desvio de função.

Essa última constatação incide diretamente nos aspectos relativos à contratação, remuneração e estabilidade, pois, embora o concurso tenha sido para o EFII, alguns professores foram lotados em escolas de EI, EFI e EJA, recebendo remuneração inferior à que constava no Edital nº 01/2013. Essa situação, somada às condições trabalhistas insatisfatórias, levaram os professores a deflagrarem greve em 2015, logo após o início do período letivo. Ressalta-se que estes professores se sentiram seguros para entrarem em greve e reivindicar seus direitos por serem concursados, o que dificilmente aconteceria se fossem contratados, tendo em vista a iminência do desemprego. Após o primeiro quinquênio, tiveram sua primeira progressão horizontal e, conseqüente, aumento salarial; outros professores ascenderam funcionalmente ao concluírem cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A estabilidade proporcionada pelo concurso público favorece a saída dos professores para capacitação, uma vez que continuam recebendo seus vencimentos e, nesse sentido, alguns deles têm usufruído deste direito.

É importante lembrar que na ocasião da abertura do Edital nº 01/2013, a Licenciatura em Dança da UFPB estava começando, o que fez com que o referido edital que, inicialmente, exigia que os candidatos tivessem Licenciatura em Dança fosse retificado e passasse a contemplar mais dois cursos, Educação Artística e Licenciatura em Teatro. Nota-se, então, que a maioria dos professores é formada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, em segundo lugar em Licenciatura em Dança e, em menor número, em Licenciatura em Teatro. Observa-se que, destes professores, os que possuem formação acadêmica em Dança vieram de outros estados.

Alguns professores disseram que gostariam de ter realizado sua formação inicial em dança, mas, na época, não havia curso superior na Paraíba, fazendo com que optassem por áreas consideradas afins. Todos eles possuem formação artística em dança e trabalham na área há pelo menos cinco anos, justificando conhecimento desta linguagem artística. No que tange à formação continuada, a maioria deles concluiu cursos de especialização e está realizando ou concluiu mestrado na área, destacando, principalmente, o ingresso em um Programa de

Mestrado Profissional (Prof-Artes UFPB) que faz parte das iniciativas da Capes para formação continuada de professores. Há um professor que participou de um programa para professores bilíngues, que também é apoiado pela Capes. Além disso, há três professores que estão em processo de doutoramento.

As relações humanas apresentam-se como um grande desafio para os professores de dança e que pode levar à precarização das suas condições trabalhistas. Atualmente, alguns deles consideram que, em decorrência do trabalho desenvolvido, conquistaram o respeito da comunidade escolar (incluindo alunos e familiares) e, sempre que possível, recebem apoio pedagógico da direção e coordenação. Porém, isso não implica em relações harmoniosas e, muito menos, o fim dos conflitos, pois ainda são comuns os relatos de assédio moral e desrespeito às suas práticas trabalhistas por parte da gestão, professores, alunos e familiares.

Para os professores de dança, o desconhecimento da área; desvalorização profissional; ausência de investimento e apoio na área de educação; salário desvalorizado; infraestrutura física insuficiente ou inexistente para as aulas; carência de materiais didáticos e equipamentos para as aulas; sobrecarga de trabalho; assédio moral; cobrança; pressão; cansaço; desestímulo; adoecimento decorrente do ambiente de trabalho; carga horária semanal por turma insuficiente para aprofundamento de trabalhos práticos; falta de apoio pedagógico, psicológico, emocional e material aos professores tanto pela gestão escolar e quanto pela SEDUC durante o ensino regular e também no remoto, com a pandemia da Covid-19; mostram-se como elementos que os levam à precarização das suas condições trabalhistas.

Eles compreendem que a precarização não está restrita à área da dança, que atinge a todas as disciplinas escolares e afeta, de algum modo, todos os professores. Contudo, acreditam que, dentre os componentes curriculares, a dança é a que mais padece dos efeitos da precarização tanto por ser uma “novidade” quanto pela incompreensão do seu papel no ambiente escolar. Desse modo, o desconhecimento da dança enquanto área de conhecimento com características e conteúdo próprios e a necessidade de um professor específico para desenvolvê-la na escola na qualidade de componente curricular apresentam-se como fatores que aprofundam a precarização das suas condições de trabalho.

O desconhecimento da área – que pode ser evidenciado desde a implementação de políticas públicas até o cotidiano do professor no espaço escolar – tende a depreciar os percursos artístico e profissional do professor de dança, bem como a diminuir sua importância política, social, artística, cultural e educacional na escola, levando-o a sofrer os danos causados pelo sistema capitalista, uma vez que a dança continua sendo vista como atividade extracurricular, lúdica e de embelezamento das festividades escolares.

Essa é a síntese do que os 11 professores de dança que participaram dessa pesquisa pensam e sentem acerca da sua inserção e permanência em seus postos de trabalho. Passados seis anos da posse do concurso e, conseqüentemente, da inclusão da dança nas escolas municipais pessoenses, percebe-se que houve poucos avanços. A escola continua despreparada, em termos de estrutura física e de pensamento pedagógico, para receber a dança e seu profissional. Os professores, ao longo de sua atuação profissional, têm tentado modificar essa situação, fazendo um trabalho gradual de conscientização em seus locais de trabalho e, muitas vezes, sendo pacientes (ou passivos?) em relação ao descaso da equipe escolar e da própria SEDUC.

Questiono-me quanto à possível passividade desses professores, pois mesmo já tendo estado em diversas escolas e percebido que a conjuntura é a mesma, salvo raras exceções, fica claro que o que vivenciam é um problema estrutural. Em outros termos, os professores reconhecem que os dilemas enfrentados por eles não é algo isolado, visto que todos sofrem precarização em suas condições de trabalho. Nesse sentido, organizar-se coletivamente e entender-se como classe trabalhadora podem ser consideradas importantes ferramentas para a transformação da realidade vivida pelos professores de dança em seu ambiente de trabalho.

Alguns deles já perceberam a necessidade de se organizar politicamente para garantir melhores condições trabalhistas, mas é importante compreender a relevância em se fazer uma luta coletiva. Logo, o que os impede de partir para uma ação conjunta? Destaca-se que as gestões têm se mostrado incapazes de lidar com a conjuntura apresentada pelos professores de dança, além disso, é preciso reconhecer que possuem limitações. Assim, seria importante que os professores propusessem em seus locais de trabalho uma formação com a equipe dentro de um planejamento escolar, por exemplo. Essa seria uma importante ação política para contribuir com entendimento do que é o trabalho de dança na escola, já que a direção, coordenação pedagógica e demais professores perceberiam na prática, por meio do próprio corpo em movimento, as necessidades que a área possui. Ainda que essa seja uma atitude isolada, ao ser planejada e realizada por todos os professores em suas escolas, tendo os mesmos objetivos e metas, contribuiria com o entendimento de luta coletiva, aproximando os professores de dança através da *práxis*.

Ressalta-se, também, que é preciso ir ao ponto nevrálgico do problema: a SEDUC/PMJP. Entendendo a necessidade da organização coletiva, os professores de dança precisam cobrar e pressionar a SEDUC e PMJP em relação às suas condições de trabalho, ressaltando que não avançaram após seis anos de contratação. As reivindicações devem contemplar desde a estrutura física e material adequada para as aulas, como cursos de formação continuada que

considerem as especificidades da área e dos professores de dança, bem como a realização de oficinas, minicursos e/ou palestras para a equipe escolar que atentem em conscientizar sobre a dança na escola. Essas medidas tornam-se relevantes uma vez que o trabalho individual dos professores tem surtido pouco efeito, sendo poucas as conquistas até agora. Além disso, é preciso considerar que em um universo de 100 escolas municipais, 20 professores de dança são insuficientes para inserir esta linguagem artística nas instituições pessoenses. Desse modo, também cabe aos professores cobrar que a SEDUC/PMJP abra mais concursos para a área da dança, visando compreender mais escolas com o ensino desta linguagem artística.

Embora a pesquisa tenha buscado revelar o universo trabalhista dos professores de dança concursados pela PMJP, os resultados apontam para uma situação em âmbito nacional. Em outros termos, a conjuntura apresentada – que envolve o desconhecimento da área e a consequente precarização vivenciada pelos professores de dança – não está restrita à cidade de João Pessoa, mas também pode ser encontrada em escolas de outros estados e municípios brasileiros. Isto faz com que a consciência política e o entendimento enquanto organização de classe por parte dos professores de dança seja ainda mais urgente e, ao mesmo tempo, mais potente, uma vez que une seus profissionais, promovendo a luta coletiva e chama atenção em nível nacional para a realidade do ensino de dança na escola.

Essa situação também pode vir a favorecer a organização dos cursos de Licenciatura em Dança, principalmente dos que estão instalados em municípios que há professores de dança atuando na educação formal. Isto porque o laço entre a instituição formadora e o professor de dança em exercício pode ser estreitado, visto que contribui para um maior entendimento da realidade experienciada na escola. Desse modo, as IES podem refletir e balizar tanto seu PPC quanto a sua matriz curricular estando em consonância com os profissionais da educação básica e garantir que formação destes seja cada vez mais compatível com a conjuntura apresentada, preparando-o para atuar no chão de madeira, mas também no de cimento e para enfrentar os desafios diários da profissão que interferem diretamente em suas condições de trabalho.

Está claro que os professores de dança, cada um a seu modo e a seu tempo, tiveram conquistas no âmbito escolar, porém ainda há muito a se conquistar. O pioneirismo, esforço, coragem e, principalmente, insistência em continuar lecionando na rede pública de ensino em meio a tantas dificuldades devem ser valorizados e reconhecidos. Mais do que isso, por manterem a esperança no ensino de dança na escola pública que, segundo Paulo Freire (2011, p. 15), “enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”. Assim, a célebre citação de Freire, P. (2011, p. 14), “não sou esperançoso por pura teimosia,

mas por imperativo existencial e histórico”, vem a representar os professores de dança no que tange à sua inserção e permanência nas escolas de educação básica pessoais.

Não se deve ter a esperança como simples ato de esperar, mas como movedora “na luta para mudar o mundo” e necessária para “começar o embate” (FREIRE, P., 2011, p. 14). Nesse ínterim, mesmo se sentido cansados e sobrecarregados, é preciso que os professores de dança se mantenham esperançosos no sentido de compreender as situações-limites em que se encontram e decidam o que fazer em relação a elas. É possível que “as percebam como um obstáculo que *não podem* transpor, ou como algo que *não querem* transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na superação” (FREIRE, A., 2011, p. 277).

Percebe-se que é na escolha por romper e superar essas situações-limites por meio das ações necessárias ou, como diria Freire (2005; 2011), dos atos-limites que as transformações sociais e a “crença no sonho possível e na utopia” vêm à tona (FREIRE, A., 2011, p. 278). Em outros termos, dentre os atos-limites necessários para que as situações-limites sejam ultrapassadas, estão a organização de classe e a luta coletiva. Obviamente, isso gera ainda mais esforço para o professor já cansado e desestimulado, mas é o que torna latente o inédito viável que mesmo sendo algo inédito, não conhecido ou vivido, é sonhado e passível de se tornar realidade (FREIRE, 2005; FREIRE, P., 2011; FREIRE, A., 2011). Portanto, o inédito viável aqui é a tão sonhada dança na escola com qualidades para ser e existir, bem como as condições trabalhistas para que o professor também exista e resista, pois, conforme os ensinamentos de Karl Marx, a luta de classe é o “motor da história”, mas, se não o for, “certamente é um deles” (FREIRE, 2011, p. 125).

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. De motoboy invisível a entregador organizado: uberização e o trabalhador *just-in-time* na pandemia. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. (orgs.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

ABREU, Alzira Alves de *et al.* (coord.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora FGV, 2001.

ACADEMIA de dança. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14332/academia-de-danca>. Acesso em: 19 de abr. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

ADUSP. **Demissões em massa nas universidades particulares atestam conversão acelerada para modalidade EaD e sinalizam desemprego estrutural dos docentes**. 2020. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/defesa-do-ensino-publico/3744-demissoes-em-massa-nas-universidades-particulares-atestam-conversao-acelerada-para-modalidade-ead-e-sinalizam-desemprego-estrutural-dos-docentes>. Acesso em: 29 jun. 2021.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011 – 2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ALGEBAILLE, Eveline *et al.* Prefácio. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

ALMEIDA NETO, Arthur Marques de *et al.* **Projeto pedagógico de curso**. Curso de Licenciatura em Dança. João Pessoa: UFPB, 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil. Neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte Anunciada. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017

ALVES, Nilda. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 30)

AMADEI, Yolanda. Correntes migratórias da dança: modernidade brasileira. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, pp. 31-45, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2021.

ANDRADA, Antonio Carlos Ribeiro de; CAMPOS, Francisco Luiz da Silva. **Decreto n. 7970-A, 15 out. 1927, MG**. Aprova o regulamento do ensino primário. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105945>. Acesso em: 08 maio 2021.

ANDRADE, Carolina Romano de. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2016.

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba, PR: Appris, 2018.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade [online]**, v. 20, n. 68, pp. 301-309, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ANGEL Vianna. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa108953/angel-vianna>. Acesso em: 30 ago. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

ANTUNES, Ricardo. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do trabalho)

ANTUNES, Ricardo. Construção e desconstrução da legislação social no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do trabalho)

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do trabalho)

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração. São Paulo: Boitempo, 2019. (Mundo do trabalho)

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilidade toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época; v. 58)

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. (orgs.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 24, n. 52, p. 253 – 273, set./dez. 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1270>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ARISTÓTELES. **A poética clássica**. Trad. Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito de uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos).

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDET, Marie. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. Trad. Regina Schöpke; Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.

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

BOITO JR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política [online]**, v. 21, n. 47, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000300004>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Trad. Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em educação**. v. 10, n. 21, maio/ago 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/5087-20168-2-PB.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 40. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre a educação que se atreveu a ser “popular”. Sobre a educação que se atreveu a ser do “oprimido”. In: JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa: CEAAL; ENFOC, 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: 16 de jul. de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: 18 de set. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: 24 de jan. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978**. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Brasília, DF: 24 de mai. de 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 82.385, de 5 de outubro de 1978**. Regulamenta a Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre as profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Brasília, DF: 5 de out. de 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d82385.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Quadro anexo ao Decreto nº 82.385 de 05 de outubro de 1978**. Títulos e descrições das funções em que se desdobram as atividades de artistas e técnicos em espetáculos de diversões. Brasília, DF: 6 de out. de 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/anexo/Anl82385.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 5 de out. de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: 24 de nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm> Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dez. 1996. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2019.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretária de Educação Fundamental. v. 6. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 9 de jan. de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 18 de fev. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 0146/2002b**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: 03 de abr. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer nº: 0195/2003**. Conselho Nacional de Educação. Câmara Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: 5 de ago. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF: 8 de mar. de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 19 de dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 337, de 2006**. Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: 8 de jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: 11 de jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Superior. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF: 30 de out. de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: 24 jun. de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 1 de jul. de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 25 de mai. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 14 de dez. de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Sistema Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32079-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Capes. Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: 28 de fev. de 2018. Disponível

em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Capes. Portaria Gab nº 219, de 27 de setembro de 2018. Institui e regulamenta o Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura). Brasília, DF: 27 de set. de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/42826105/do1-2018-09-28-portaria-n-219-de-27-de-setembro-de-2018-42825924. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 25 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: 02 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 16 de fev. de 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 16 de fev. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.117**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: 06 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 5/2020 do CNE**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRIDI, Maria Aparecida. Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. (orgs.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

BRITTO, Fabiana Dultra. Evolução da dança é outra história. *In*: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1997.

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes. (org.). **Antropologia da dança I**. Florianópolis, SC: Insular, 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. Salário docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAMINADA, Eliana. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAMPOS, Anderson de S. Sindicalismo na pandemia: em busca de legitimidade e protagonismo. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. (orgs.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

CANTON, Kátia. **E o príncipe dançou...** O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. Trad. Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Ática, 1994.

CARRILLO, Alfonso Torres. **Educación popular: trayectoria y actualidad**. Venezuela: UBV, 2011.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASASSUS, Juan. Modernidade educativa e modernização educacional. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 87, p. 5-12, nov. 1993. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/934.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política nacional de formação de professores**. Apresentação de slides. Out. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2021.

CARVALHO, Meireane Rodrigues Ribeiro de. **Proposições curriculares para o ensino de processos de criação em cursos de dança de instituições de ensino superior**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador, 2011.

CERBINO, Beatriz. História da dança: considerações sobre uma questão sensível. *In*: PEREIRA, Roberto (org.). **Lições de dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, ago. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CLASSIFICAÇÃO Brasileira de Ocupações (CBO). 3. ed. v. 1. Brasília, DF: MTE, SPPE, 2010a.

CLASSIFICAÇÃO Brasileira de Ocupações (CBO). 3. ed. v. 2. Brasília, DF: MTE, SPPE, 2010b.

CLASSIFICAÇÃO Brasileira de Ocupações (CBO). 3. ed. v. 3. Brasília, DF: MTE, SPPE, 2010c.

COELHO, Marcelo. Apresentação. In: VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos**. Trad. Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996. (Coleção Lazuli)

CONED. Plano Nacional de Educação. A proposta da sociedade brasileira. In: **II Congresso Nacional de Educação**. Belo Horizonte, MG: 9 de nov. de 1997. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de estudios y experiencias en educación**, Concepción, v. 19, n. 41, p. 307-321, dic. 2020. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000300307&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2021.

COSTA, Euler. Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

COUTO, Clara Rodrigues; LUZ, Guilherme Amaral. Abordagens teórico-metodológicas para o estudo histórico da dança: o balé e a corte na Europa seiscentista. **Ars Historica**, Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 3, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7533830>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Educação popular: elementos conceituais e perspectivas na reorientação de práticas sociais e profissionais. In: SOUSA, Luciana Maria Pereira de [*et al.*]. (orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPPOP)**. v. 2. João Pessoa, PB: Editora CCTA, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 41 n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da escola**, Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE), v. 14. n. 30. set/dez 2020. Trabalho docente em tempos de pandemia Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207>. Acesso em 20 de jun. 2021.

DUARTE, Newton *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de mais uma crítica à obra de Demerval Saviani. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ÉCOLE de Danse. Opéra National de Paris. Disponível em: <https://www.operadeparis.fr/artistes/ecole-de-danse/histoire>. Acesso em: 19 abr. 2021.

FAGUNDES, Vanessa Oliveira *et al.* Jovens e sua percepção sobre *fake news* na ciência. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas** [online], v. 16, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2020-0027>. Acesso em: 01 set. 2021.

FAZENDA, Maria José. A dança como visão do mundo: da grande modernidade à época actual. In: LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Trad. Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

FÉLIX, Jeane. Processos educativos não escolares: por uma teimosia pedagógica na educação em saúde. In: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; Possebon, Elisa Gonsalves. (orgs.). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

FERNANDES, Danielle Cireno. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. De Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Ágere).

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. A dança, a escola e seus diferentes espaços e tempos. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 81-92, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9001/7488>. Acesso em: 30 mar. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães; Stella Maris Borges. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREIRE, Paula Ariane. **Assédio moral, reestruturação produtiva e síndrome de Burnout em docentes**. 2010. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0509.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100 - Especial, pp. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta da transdisciplinaridade. 1994. In: NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista com Luiz Carlos de Freitas. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e.; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

GABRIELLI, Michelle Aparecida. **Inquietações de uma pesquisadora-artista-docente sobre o ensino da Dança em ambientes educativos**. 2008. Monografia (Curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2008.

GABRIELLI, Michelle Aparecida. **Romeu e Julieta**: do texto shakespeariano ao balé de Kenneth Macmillan. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Letras, Viçosa, MG, 2012

GABRIELLI, Michelle Aparecida; RIBEIRO, Juliana Costa. A dança na UFPB: para quem, por quem e como? In: **II Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior (COIPESU)**. João Pessoa: 2014. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/a-danca-na-ufpb-para-quem-por-quem-e-como.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983. (Coleção educação contemporânea)

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html>. Acesso em: 30 jul. de 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GESTRADO. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia - Relatório Técnico. **Retratos da escola**. Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE). v. 14, n. 30, set/ dez 2020. Trabalho docente em tempos de pandemia Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256/pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.

GUEST, Ivor. **Le Ballet de l'Opéra de Paris**. Trois siècles d'histoire et de tradition. Trad. Paul Alexandre. Paris: Théâtre National de l'Opéra, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itau Cultural, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 26).

GOHN, Maria da Glória. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOHN, Maria da Glória. (org.). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção questões da nossa época; v. 57).

GONÇALVES, Renata de Sá; OSORIO, Patrícia Silva. Dossier: Antropologia da dança. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 33, 12 maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41484>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GRÜND, Françoise. Dança. In: MARZANO, Michela. (org.). **Dicionário do corpo**. Trad. Lucia Pereira de Souza [et al.]. São Paulo: Edições Loyola, Centro Universitário São Camilo, 2012.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n. 1, p. 90-99, mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722019000100009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação [online]**, n. 14, pp. 108-130, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 28 maio 2021.

HIRATA, Helena. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400002>. Acesso em: 20 jun. 2021.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensão de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do curso de dança da UNICRUZ: 1998 – 2010**. 2015. Tese (doutorado em história) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

HOLLIDAY, Oscar Jará. Ressignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

IKUTA, Camila Yuri Santana *et al.* (orgs.). As Negociações Coletivas na Pandemia da COVID-19. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. (orgs.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

INSTITUTO Festival de dança de Joinville; ROCHA, Thereza. (orgs.). **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** Joinville: Nova Letra, 2016.

JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa: CEAAL; ENFOC, 2020.

JOÃO PESSOA. **Lei nº 2.380, de 26 de março de 1979**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município. Disponível em: https://www.ipmjp.pb.gov.br/site/arquivos/legislacao/1e65f5379793b89193781e56d66bdf5e_lei_municipal_2.380.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

JOÃO PESSOA. **Prefeitura Municipal de João Pessoa**. Edital 01 de 08 de novembro de 2013. Torna pública a abertura de inscrições e estabelece as normas relativas à realização do Concurso Público para o provimento de 1300 (mil e trezentas) vagas para Secretaria da Educação e Cultura. João Pessoa, PB: 08 de nov. 2013. Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2013/11/edital_concurso_educacao.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

KANAGAWA, Amélia Iaeca; MACIEL, Maria Helena Ribeiro. A trajetória e as ações do PIBID na UFPB. In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da. (orgs.). **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2017. (Série Life; v. 1)

KATZ, Helena. **Um, dois, três**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

KATZ, Helena. **O que lateja na palavra pandemia**. Rio de Janeiro: Laura Erber, 2020. (Coleção pequena biblioteca de ensaios)

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo 235. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Trad. Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. **Choreutics**. Alton, Hampshire, UK: Dance Books Ltd., 2011.

LAMOSA, Rodrigo. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da. (orgs.). **Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2017. (Série Life; v. 1)

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n. 32, p.48-64, dez. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5089/art03_32.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

LINHARES, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 30)

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA; Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. (orgs.). **A crise da democracia brasileira**. v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017

LOUIS XIV. Lettres patentes du roy, pour l'établissement de l'Académie royale de danse en la ville de Paris. Vérifiées en Parlement le 30 mars 1662. 1663. **Bibliothèque Nationale de France**. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76291j/f1.item.r=lettres%20patentes%20du%20roi%20DANSE#>. Acesso em 19 abr. 2021.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Trad. Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. (orgs.). **A crise da democracia brasileira**. v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017

LUPI, Carlos. Apresentação. *In*: CLASSIFICAÇÃO Brasileira de Ocupações (CBO). 3. ed. v. 1. Brasília, DF: MTE, SPPE, 2010a.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Organizações Não-Governamentais - ONG's**: trajetórias, concepções e práticas em educação popular. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2009.

MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade [online]**, v. 28, n. 99, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200009>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Stela Dal Pai. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo, 2003, p. 191-204.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho/Formação profissional. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MANIFESTO sobre a política de formação de professores pelo MEC. 2017. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MARCELINO, Paula Regina Pereira. Honda: terceirização e precarização - a outra face do toyotismo. *In*: ANTUNES, Ricardo. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do trabalho)

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARX, Karl. **O capital [Livro I]**. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx & Engels)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. *In*: REIS FILHO, Daniel Aarão. (org.) **O manifesto comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje** - textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010a.

MARQUES, Isabel A. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. *In*: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010b.

MARQUES, Isabel A. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010c.

MARQUES, Isabel A. Dança: escolha a escola. *In*: SANTOS, Rosirene Campêlo dos; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. (orgs.). **O ensino da dança no mundo contemporâneo**: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: Kelps, 2011.

MARQUES, Isabel A. Linguagem da Dança: arte e ensino. **Dança na escola**: Arte e ensino. TV Escola. Salto para o futuro. Ano XXII. Boletim 2. Abr., 2012. Tv.

MARZANO, Michela. (org.). **Dicionário do corpo**. Trad. Lucia Pereira de Souza [et al.]. São Paulo: Edições Loyola, Centro Universitário São Camilo, 2012.

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. *In*: SANTOS, Rosirene Campêlo dos; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. (orgs.). **O ensino da dança no mundo contemporâneo**: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: Kelps, 2011.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.

McGOWAN, Margaret M. **Dance in the Renaissance**: European fashion, French obsession. Londres: Yale University, 2008a.

McGOWAN, Margaret M. Dance in Sixteenth and early Seventeenth Century France. *In*: NEVILE, Jennifer. (ed.). **Dance, spectacle, and the body politick 1250 - 1750**. Indianapolis: Indiana University, 2008b.

MEJIA, Marco Raul J. Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización la deconstrucción: una estrategia para lograrlo. *In*: **La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales XXXII**. Congreso Internacional Antigua, Guatemala, 22 al 27 de sep. de 2001.

MELLO FILHO, Luiz Philippe Vieira de; DUTRA; Renata Queiroz. **Desafios da tutela do trabalho no contexto da pandemia**: desconstitucionalização, despublicização e desproteção *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. (orgs.). A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE -

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória Mendonça de; SOMMERMAN, Américo. Introdução. *In*: CETRANS. (coord.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital** - rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. *In*: ANTUNES, Ricardo. (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do trabalho)

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MINISTROS da Educação governo Bolsonaro. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2008.

MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

MOMMENSOHN, Maria. Apresentação. *In*: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil - séculos XIX e XX)**. [recurso eletrônico]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. (Coleção História, Pensamento, Educação. Série Novas Investigações, v. 8).

MORANDI, Carla. A dança e a educação do cidadão sensível. *In*: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, 2012.

NEVES, Neide. Prefácio. *In*: VIANNA, Klauss. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

NEVILE, Jennifer. (ed.). **Dance, spectacle, and the body politick 1250 - 1750**. Indianapolis: Indiana University, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NUNES, Bruno Blois. **As danças de corte francesa de Francisco I a Luís XIV: história e imagem**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. (orgs.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. (orgs.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte, 2010.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. Educação Popular e Educação de Adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso de. Música nas escolas - Lei nº 11.769. **Boletim Arte na Escola e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**, São Paulo: Rede Arte na Escola e Fundação Iochpe, n. 57, 2013. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PALUDO, Conceição. Organização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PELLEGRIN, Ana de. Ensino de Dança: finalidades, necessidades e identidades. In: SANTOS, Rosirene Campêlo dos; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. (orgs.). **O ensino da dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia: Kelps, 2011.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, v. 17, n. 29, p. 31-45, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307>. Acesso em: 18 maio 2021.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/26443>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte brasileira no século XIX**. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

PÉREZ-DE-GUZMÁN, Victoria; RODRÍGUEZ-DÍEZ; José Luis. ESTEBAN-IBÁÑEZ, Macarena. Educación a lo largo de la vida: visión desde la Educación Social. In: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; Possebon, Elisa Gonsalves. (orgs.). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

PETRELLA, Paulo. Prefácio. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

PICCINI, Cláudia Lino; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa; MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente de A reprodução da força de trabalho e a crise de acumulação: pensando sob a perspectiva docente. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

PIMENTA, Rosana Aparecida. **Arte, cultura e educação e a formação do professor em dança**. 2016. Tese (Doutorado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para a investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2021.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

POCHMANN, Marcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. (orgs.). **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.*

PONTUAL, Pedro. Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social. *In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.*

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (orgs.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e currículo. **Dança na escola**: Arte e ensino. TV Escola. Salto para o futuro. Ano XXII. Boletim 2. Abr., 2012. Tv.

PORPINO, Karenine de Oliveira. De mulheres, histórias e danças: nas entrelinhas da arte e da educação. *In: STRAZZACAPPA, Márcia. (org.). **Era uma vez uma história contada outra vez**: educação, memória, imaginação e criação. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.*

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**. Interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. Tabulação e análise dos dados. *In: **Pesquisa em Educação Popular**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2017.*

PRONSATO, Laura. **Em equilíbrio precário**: o trabalho do profissional da dança em ações socioeducativas. 2014. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

PUIGRÓSS, Adriana. Historia y prospectiva de la educación popular latino-americana. *In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994.*

REIS FILHO, Daniel Aarão. (org.). **O manifesto comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

RIBEIRO, Fábio Henrique; MARINHO, Vanildo Mousinho. **PIBID Música UFPB**: algumas reflexões sobre experiências de formação. *In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da. (orgs.). Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2017. (Série Life; v. 1)*

RIBEIRO, Juliana Costa; GABRIELLI, Michelle Aparecida. Licenciatura em Dança da UFPB: projetos de ensino e extensão e suas possibilidades de formação. *In: III Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior (COIPESU)*. João Pessoa, PB: 2015. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/15/licenciatura-em-danca-da-ufpb-projetos-de-ensino-e-extensao-e-suas-possibilidades-de-formacao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RIBEIRO, Juliana Costa; GABRIELLI, Michelle Aparecida. **Dança na Escola: Formação e informação para gestores e professores recém-empossados na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB**. João Pessoa-PB: UFPB, 2015.

RIZ, Katiushka Scuciato de. **Ensino Superior em dança: trajetória de formação e mercado de trabalho na perspectiva dos artistas formados pela Universidade Estadual de Campinas**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo - a linguagem do indizível**. Salvador: Editora UFBA, 1994.

ROBATTO, Lia. **A dança como via privilegiada de educação**. Salvador: Editora UFBA, 2012.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães e PÁTARO, Ricardo Fernandes. A “lei da mordaza” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento escola sem partido. **Educação em Revista** [online], v. 36, e221565, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698221565>. Acesso em: 01 set. 2021.

SANTOS, Celyane Souza dos *et al.* A escola no território das cidades: as condições de moradia e suas implicações no descumprimento do programa bolsa família (PBF). *In: IV Encontro Nacional de Educação (CONEDU)*. João Pessoa, PB: 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID4325_09092017122332.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

SANTOS, Maria Betania Hermenegildo dos; MOREIRA, Dayse das Neves; Geglio, Paulo César. **A formação de professores de Química e o PIBID: experiências desenvolvidas no CCA/UFPB**. *In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da. (orgs.). Formação de professores: contribuições do PIBID/UFPB*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2017. (Série Life; v. 1)

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. (orgs.). **O ensino da dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia: Kelps, 2011.

SCHAFFNER, Carmen Paternostro. **A dança expressionista: Alemanha e Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2012. (Coleção Pesquisa em Artes)

SCHAFFNER, Carmen Paternostro. **Da dança expressionista ao teatro coreográfico: Alemanha - Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2013. (Coleção Pesquisa em Artes)

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf.
 Acesso em: 10 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 53, abr. de 2001.

SCIALOM, Melina. **Laban plural:** arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Summus, 2017.

SECRETARIA de Comunicação Social do TST. **Cartilha de prevenção ao assédio moral pare e repare - por um ambiente de trabalho mais positivo.** 2019. Disponível em:
<https://www.tst.jus.br/-/tst-lanca-cartilha-e-videos-sobre-assedio-moral>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Criação rima com precarização: Análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. *In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2007. Disponível em:
http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1196&Itemid=171. Acesso em: 20 jun. 2021.

SERAFINI, Telma Santana; DEITOS, Nilceu Jacob. O materialismo histórico-dialético e o ensino da arte na educação básica. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, Versão On-line, Cadernos PDE, v. 1, 2008. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_unioeste_arte_artigo_telma_santana_serafini.pdf. Acesso em 09 jun. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não escolar, não formal, social... *In: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; Possebon, Elisa Gonsalves. (orgs.). Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar.* João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonsalves. (orgs.). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular**: refundamentação e vigência no discurso latino-americano. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Eliana Rodrigues. Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. In: INSTITUTO Festival de dança de Joinville; ROCHA, Thereza. (org.). **Graduações em dança no Brasil**: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016.

SILVA, Luciano Pereira da. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. **História (São Paulo) [online]**, v. 29, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/TNb6QN6cW3XMGDQndX9dNw/?lang=pt#>. Acesso em: 29 maio 2021.

SOUSA, Luciana Maria Pereira de *et al.* (orgs.). The Function and Status of Dance in the Fifteenth-Century Italian Courts. **Dance Research**, Edinburgh, v. 14, n. 1, p. 42-61, 1996. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/1290824?seq=2#page_scan_tab_contents. Acesso em: 07 jul. 2016.

SOUSA, Luciana Maria Pereira de *et al.* (orgs.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). v. 2. João Pessoa, PB: Editora CCTA, 2017.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001a. (Coleção Ágore).

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 53, abr. 2001b.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. In: **30ª Reunião anual da ANPED**. Caxambú, MG: 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/sesoes_especiais/sessao%20especial%20-%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. Cursos superiores e cursos livres de dança: relações e influências - um estudo de caso no estado de São Paulo. In: **V Reunião científica de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE)**. v. 10, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2655/2789>. Acesso em: 28 abr. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. (org.). **Era uma vez uma história contada outra vez**: educação, memória, imaginação e criação. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando conforme a música (ou conforme a lei)? **Revista Inter Ação**, v. 39, n. 1, p. 55-65, 19 abr. 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. De cereja do bolo para o sal indispensável da comida: por uma mudança de paradigma no ensino de arte. **O Mosaico**, [S.l.], abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4138>. Acesso em: 29 abr. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo R. *et al.* **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEATRO de Arena. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399339/teatro-de-arena>. Acesso em: 28 maio 2021. Verbetes da Enciclopédia.

TEIXEIRA, Ana Cristina Echevengua. A dança na esteira da oficialidade: a inauguração da Academia Real de Dança, na França do século XVII, e seu eco no Brasil do século XXI. In: **Anais do II Encontro Científico da ANDA**, 2011, Porto Alegre. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2011. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2011/papers/a-danca-na-esteira-da-oficialidade--a-inauguracao-da-academia-real-de-danca--na-franca-do-seculo-xvii-e-seu-eco-no-bras>. Acesso em: 19 abr. 2021.

TENTI FANFANI, Emilio. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, Argentina, Año 4, n. 7, 1995.

TOMASS, Izis Dellatre Bonfim. O verbete “danse” na encyclopédie de Diderot e D’alembert. In: **O Mosaico**, [S.l.], out. 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3676>. Acesso em: 29 abr. 2021.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos “Pareceres” de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4. ed. v. 8. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época)

VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos**. Trad. Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996. (Coleção Lazuli)

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo. (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do trabalho)

VIANNA, Angel. Apresentação. In: VIANNA, Klauss. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VICENTE, Ana Valéria Ramos; SCHULZE, Guilherme Barbosa; SERPA, Lúcia Gomes. **Projeto pedagógico de curso**. Curso de Licenciatura em Dança. João Pessoa: UFPB, 2012.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas, VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746/6592>. Acesso em: 17 mar. 2021.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino de dança na educação brasileira**. Curitiba/ PR: Appris, 2019. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade)

VIEIRA, Renato Gomes. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI**: controle, intensificação e precarização do professor. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Goiânia, 2019.

VILELA, Lilian Freitas. **Metodologia SESI-SP Dança**. São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

XAVIER, Jussara. Apresentação. In: Instituto Festival de Dança de Joinville e Jussara Xavier (orgs.). **Dança não é (só) coreografia**. Joinville, SC: 2017.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEMP, Hugo. Para entrar na dança. *In*: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes. (org.). **Antropologia da dança I**. Florianópolis, SC: Insular, 2013.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **“O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica”**, que está sendo desenvolvida por **Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob **orientação da profa. Dra. Aline Maria Batista Machado**.

O objetivo geral desta pesquisa visa analisar os desafios do trabalho de professores de dança da rede pública municipal de ensino de João Pessoa-PB, tendo como foco o ponto de vista dos professores acerca da profissão docente e das suas condições de trabalho. Os demais objetivos são: i) analisar os desafios do trabalho de professores de dança da rede pública municipal de ensino de João Pessoa-PB; ii) verificar a inserção dos profissionais de dança nas escolas, conferindo a forma com que foram recebidos inicialmente e a receptividade atual por parte da comunidade escolar; iii) compreender as suas condições de trabalho (permanência nos postos de trabalho; instalações físicas; materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos ergonômicos; contratação, remuneração e estabilidade; desempenho de outras funções; formação; e relações humanas); iv) analisar se os professores de dança se percebem como trabalhadores precarizados e os efeitos da precarização em seu trabalho; v) investigar se houve alguma mudança no entendimento da função da dança na escola e sobre qual o papel do professor desta linguagem artística por parte comunidade escolar. Justifica-se a presente pesquisa pela possibilidade de investigação dos impactos do ingresso dos professores de dança nas escolas municipais de João Pessoa-PB, compreendendo as mudanças que aconteceram a respeito do papel do professor de dança, do ensino e da efetivação da dança na escola, além do entendimento da forma com que esses professores são vistos após quatro anos da sua entrada. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): i) aplicação de formulário sobre o perfil socioeconômico e; ii) entrevistas semiestruturadas.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder ao formulário sobre o perfil socioeconômico ou entrevista que serão realizados, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados no trabalho final, em eventos e revistas científicas. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 20__.

Prof. Ms. Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura
Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável: Prof. Ms. Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura

Cel: (83) 987679760 - E-mail: mikagabrielli@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dados da pesquisa de doutorado

Título: “O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica”

Pesquisadora responsável: Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura

Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado

FORMULÁRIO SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO

Entrevistado(a) nº _____ Data _____

I) PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE DANÇA

Gênero _____ Estado Civil _____ Idade _____

NÍVEL DE FORMAÇÃO

() Licenciatura em Dança / Ano de formação _____

Instituição _____

() Bacharelado em Dança / Ano de formação _____

Instituição _____

() Outra graduação em _____ / Ano de formação _____

Instituição _____

() Especialização em _____ () completo () incompleto

Instituição _____

() Mestrado em _____ () completo () incompleto

Instituição _____

() Doutorado em _____ () completo () incompleto

Instituição _____

II) ESCOLA E DADOS TRABALHISTAS

Nome da escola _____

Bairro _____

Área de atuação _____

Segmento em que atua:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II

Remuneração _____

Carga horária _____

Tempo de serviço na escola investigada _____

Tempo de atuação com dança _____ Em quais funções _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dados da pesquisa de doutorado

Título: “O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica”

Pesquisadora responsável: Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura

Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PESQUISA

Entrevistado(a) nº _____ Data _____

- 1) Como se deu sua inserção na educação básica após ser convocado(a) pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB?
- 2) Que fatores te levaram a trabalhar na rede pública municipal de educação de João Pessoa-PB?
- 3) Desde que você ingressou como professor(a) na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB já trabalhou em quantas escolas? Em quais bairros elas estavam localizadas?
- 4) Em caso positivo, por qual motivo você saiu desta escola? Em quanto tempo de serviço?
- 5) Qual é a dança que você ensina?
- 6) Por que ter aulas de dança na escola? O que se deve dançar na escola? Em que situação se deve dançar na escola?
- 7) Atualmente, em sua visão, em que medida a comunidade escolar compreende qual o papel do professor de dança na escola?
- 8) Como você avalia as suas condições de trabalho na educação básica?
- 9) Você desempenha atividades que não correspondem a função para a qual foi designado(a)? Por quê?
- 10) Em sua visão, como a comunidade escolar compreende a dança e sua profissão em nível superior?
- 11) Como você vê a dança como profissão de nível superior e sua precarização nas condições de trabalho?
- 12) Gostaria de fazer mais algum comentário?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dados da pesquisa de doutorado

Título: “O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica”

Pesquisadora responsável: Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura

Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado

Questionário aberto enviado via WhatsApp

- 1) Você possui outro emprego fora o cargo que tem como professor(a) na PMJP? Se sim, onde, qual o cargo que ocupa e qual a carga horária de trabalho?
- 2) Sendo professor(a), você se considera um trabalhador(a) precarizado(a)? Se sim, por quais razões?
- 3) Você acha que o desconhecimento que os(as) profissionais que atuam no ambiente escolar têm sobre a dança na escola contribuem para a sua precarização? Você acha que, por causa desse desconhecimento, é mais precarizado que os(as) professores(as) de outras disciplinas? Se sim, por quê?