



GISELLE DE OLIVEIRA NEVES

**REFLEXÕES SOBRE A DANÇA NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DE MINAS GERAIS**

LAVRAS - MG

2025

GISELLE DE OLIVEIRA NEVES

**REFLEXÕES SOBRE A DANÇA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Formação de professores, para obtenção do título de mestre.

Prof. Dr. Rubens Antônio Gurgel Vieira
Orientador

LAVRAS - MG

2025

**Ficha catalográfica elaborada pela autora com ajuda do Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA**

Neves, Giselle de Oliveira

Reflexões sobre a dança no currículo do ensino médio da rede estadual de
educação de Minas Gerais / Giselle de Oliveira Neves – 2025

186 p.: il.

Orientador: Rubens Antônio Gurgel Vieira

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Lavras, 2025

Bibliografia

1. Dança 2. Currículo 3. Ensino médio 4. Políticas públicas I. Vieira,
Rubens Antônio Gurgel II. Universidade Federal de Lavras III. Título

GISELLE DE OLIVEIRA NEVES

**REFLEXÕES SOBRE A DANÇA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**

**REFLEXIONES SOBRE LA DANZA EN EL CURRÍCULO DE LA
ENSEÑANZA MEDIA DE LA RED DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Formação de professores, para obtenção do título de mestre.

APROVADA em 22 de maio de 2025

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis - UFLA

Dra. Adriana de Faria Gehres - UEPE

Prof. Dr. Rubens Antônio Gurgel Vieira
Orientador

LAVRAS - MG

2025

Dedico esse trabalho aos meus pais e aos meus sobrinhos Estevão e Matias

AGRADECIMENTOS

Uma obra de arte

nunca termina

Ela sempre continua

no outro

Caio Machado

Em 1997, a poucos meses do aniversário de 100 anos da cidade, um incêndio destruiu o grande teatro do Palácio das Artes, em Belo Horizonte. Em meio a comoção social, várias iniciativas foram tomadas para a reconstrução do espaço. Em pouco tempo, um novo espaço foi erguido. Para a reabertura, foram convidados alguns artistas e companhias mineiras, sendo uma delas o Grupo Corpo. Filas enormes se formaram na porta do teatro para retirar os ingressos, que foram doados à população. Minha mãe estava em uma delas. O espetáculo apresentado era *Parabelo*, recém criado pelo grupo, com coreografia de Rodrigo Pederneiras e música de Tom Zé e José Miguel Wisnik.

A experiência de assistir ao espetáculo ficou por anos na minha memória. As cores, as sonoridades, a composição dos passos e movimentos, tudo reverberou profundamente em mim. Mais tarde, entendi que uma obra também fica inscrita no corpo de quem assiste. É por esse motivo que começo esse trabalho agradecendo à minha mãe, e na mesma toada, agradeço também à equipe da companhia na época. Sem essa experiência, que foi a inspiração durante a escrita do projeto de pesquisa, este estudo certamente não teria existido.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por viabilizarem o curso de mestrado, por meio do programa Trilhas de Futuro.

Agradeço aos professores do curso, em especial ao Ronei e à Giovanna, pelas contribuições que deram, em cada momento, para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço também à coordenação do programa e ao orientador Rubens Gurgel.

Obrigada às bancas de qualificação e defesa, pela disponibilidade de contribuírem com outros olhares para o objeto de estudo. Agradeço, em especial, à Adriana Gehres, pelos apontamentos de leitura, e por trazer ao campo da educação algumas ideias que contribuíram para ampliar o meu olhar para a dança.

Agradeço sempre à Universidade Federal de Minas Gerais, lugar onde aprendi a desenvolver muito do olhar que tenho hoje para a vida e onde sempre me sinto à vontade para buscar conhecimento. Reforço aqui a importância da defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade para todos.

Agradeço a todos os educadores participantes da pesquisa, em especial àqueles que se dispuseram a contribuir, com gentileza e paciência, com a realização do grupo focal. A participação de vocês foi fundamental para a consecução deste intento.

Agradeço aos superintendentes regionais de ensino, pela autorização que possibilitou a realização da pesquisa de campo.

Agradeço aos colegas que passaram pela Coordenação de Ações de Aprendizagem da Diretoria de Ensino Médio durante o período, pelo apoio carinhoso e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos demais colegas de trabalho que contribuíram de alguma forma com essa pesquisa: Aline, Kátia, Luiza, Gustavo, André, Silvana e Alessandro. À Esther, pela contribuição preciosa, ainda no período de seleção do curso, por me mostrar que a generosidade é sempre uma escolha de cada um de nós.

Agradeço à turma do mestrado profissional em educação, que ao longo de todo o período do curso conseguiu fazer jus a expressão “rede de apoio”, mostrando que uma pesquisa não se faz sozinha. Agradeço em especial à Délia, Vanesca, Eliane, Dalila, Rodrigo e demais companheiros de viagens e andanças por Lavras, por tornarem muito mais leve a carga desse curso.

À Glenda e Mayara, por compartilharem ideias e sugestões que contribuíram tanto para a pesquisa quanto para a elaboração do guia docente.

Ao amigo Anízio, por dividir comigo os anseios durante a elaboração das propostas pedagógicas da SEE, pelo apoio carinhoso durante o período do curso, e não menos importante, pela revisão do meu resumo na língua espanhola.

Agradeço aos pesquisadores da dança em Minas, em especial à Tânia Mara Silva, pelo trabalho valioso de pesquisa, que me fez ressignificar memórias pessoais e familiares. Agradeço também à Paola Rettore e à pequena turma do curso de extensão do CEFART, pelos breves, porém preciosos momentos vividos no curso.

Faço um agradecimento especial também à Bianca Christian, da UEMG, pela acolhida e sugestões nessa reta final da pesquisa.

Ao Marcelo, pelo livro e pelo aprendizado ao longo dos anos de amizade. Ao Pedro e Erik, pelas contribuições humorísticas, que me fizeram entender melhor alguns pontos das diversas teorias filosóficas.

Ao Flávio, pelo incentivo carinhoso e por me dar ânimo quase todas as manhãs.

Agradeço às minhas irmãs, sobrinhos, cunhado e a todos os amigos que me apoiaram nessa empreitada. Aos meus avós, tios e primos, pela inspiração de afeto e acolhimento amoroso do outro.

E, por fim, agradeço ao Ary, meu pai querido, que partiu pouco antes do início dessa pesquisa, deixando uma saudade imensa e um exemplo de generosidade e coragem que carrego sempre comigo. Como nos diz Brisa Marques, *a saudade é um instantinho de presença*.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada objetivou investigar o processo de implementação dos componentes curriculares *Artes do movimento e Dança*, integrantes dos Itinerários Formativos do ensino médio da rede estadual de educação de Minas Gerais, ao longo dos anos de 2023 e 2024. Para a sua realização, foi proposto um estudo exploratório dividido em duas partes, tomando-se como inspiração a abordagem do ciclo de políticas discutido por Mainardes (2006). Na primeira parte, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da dança na Educação Básica, com destaque para o contexto mineiro, além de uma investigação teórica que contemplou a reflexão sobre a cultura corporal e o ensino com a dança na escola. Na segunda parte, foi realizada uma pesquisa de campo envolvendo a aplicação de questionário e formação de um grupo focal com professores responsáveis pelo desenvolvimento de ambos os componentes na rede pública estadual. O material empírico foi analisado tomando como inspiração os procedimentos da análise textual discursiva propostos por Moraes e Galiazzi (2011). Os resultados apontaram que a instituição dos componentes curriculares representou um passo importante para a inclusão da dança no âmbito escolar, embora o contexto no qual essa inclusão se deu não seja isento de críticas. Dentre as descobertas, foi observado que as diversas formações dos educadores propiciaram uma diversidade grande de formas de trabalho com a dança, o que possibilitou a ampliação do olhar para o campo por parte de estudantes e professores. Por outro lado, observou-se que a falta de formação específica na área constituiu, para muitos educadores, um desafio ao desenvolvimento de propostas mais qualificadas para os componentes. Dessa forma, a pesquisa aponta para a necessidade de constituição de um campo de discussão entre o poder público, a sociedade civil e as universidades no que diz respeito à formação docente. Como contribuição, em decorrência da pesquisa, foi elaborado um guia no qual se buscou apresentar aos professores da rede pública mineira um pouco da história da dança no estado, por meio da série documental *Retratos da Dança*, veiculada pela Rede Minas de Televisão.

Palavras chave: dança; currículo; ensino médio; políticas públicas.

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta tiene como objetivo investigar el proceso de implementación de los componentes curriculares de Artes del movimiento y Danza, que forman parte de los Itinerarios Formativos de la educación secundaria en la rede estatal de educación de Minas Gerais, a lo largo de los años 2023 y 2024. Para llevar a cabo este estudio, se propuso un estudio exploratorio, dividido en dos partes, inspirado en el enfoque del ciclo de políticas de Mainardes (2006). La primera parte consistió en una investigación bibliográfica sobre danza en la educación básica, con enfoque en el contexto minero, así como una investigación teórica que incluyó una reflexión sobre la cultura corporal y la enseñanza de la danza en las escuelas. La segunda parte consistió en un trabajo de campo que incluyó la aplicación de un cuestionario y la formación de un grupo focal con docentes responsables del desarrollo de ambos componentes en el sistema escolar público estatal. El material empírico se analizó mediante los procedimientos de análisis textual discursivo propuestos por Moraes y Galiuzzi (2011). Los resultados indicaron que el establecimiento de los componentes curriculares representó un paso importante hacia la inclusión de la danza en las escuelas, si bien el contexto en el que se produjo esta inclusión no está exento de críticas. Entre los hallazgos, se observó que la diversidad de trayectorias de los educadores fomentó una variedad de formas de trabajar la danza, lo que permitió a estudiantes y docentes ampliar sus perspectivas en el campo. Por otro lado, se observó que la falta de formación específica en el área dificultó a muchos educadores el desarrollo de propuestas más cualificadas para los componentes. Por lo tanto, la investigación destaca la necesidad de establecer un foro de debate entre el gobierno, la sociedad civil y las universidades sobre la formación docente. Como contribución, como resultado de la investigación, se elaboró una guía que buscó presentar a los docentes de la red pública de escuelas de Minas Gerais una breve historia de la danza en el estado, a través de la serie documental "Retratos da Dança", transmitida por Rede Minas de Televisão.

Palabras clave: danza; currículo; educación secundaria; políticas públicas.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa desenvolvida apresenta o potencial de contribuir para o desenvolvimento de políticas curriculares envolvendo o campo da dança, alinhando-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 da Organização das Nações Unidas, proporcionando impactos de caráter social, cultural e educacional. No âmbito social, a pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento e valorização do campo em seu entrelaçamento com a área da educação, atendendo ao disposto na Lei nº 13.278/2016. No âmbito cultural, buscou resgatar alguns aspectos da história da dança no estado, aproximando a historiografia do campo escolar, de forma a evidenciar a riqueza artística presente na dança mineira. Do ponto de vista educacional, o trabalho trouxe contribuições significativas para pensar os currículos e práticas escolares com a dança no ensino médio, por meio de uma pesquisa de campo que abrangeu um contingente inédito de educadores, provenientes dos diversos territórios mineiros. O recurso educacional resultante da pesquisa possui caráter extensionista nas áreas da educação e da cultura, podendo ser utilizado em ações de formação voltadas para educadores das redes públicas, bem como material de suporte à pesquisa para as comunidades escolares mineiras.

IMPACT INDICATORS

The research presented has the potential to contribute to the development of curricular policies involving the field of dance, aligning with the United Nations Sustainable Development Goal nº 4, providing social, cultural, and educational impacts. Socially, the research sought to contribute to the strengthening and valorization of the field in its intertwining with the field of education, in compliance with the provisions of Law nº. 13.278/2016. Culturally, it sought to recover some aspects of the history of dance in the state, bringing historiography closer to the educational field, in order to highlight the artistic richness present in Minas Gerais dance. From an educational perspective, the work made significant contributions to the reflection on curricula and school practices involving dance in high school, through field research that included an unprecedented contingent of educators from various regions of Minas Gerais. The educational resource resulting from the research has an extensionist character in the areas of education and culture, and can be used in training actions aimed at educators in public schools, as well as research support material for school communities in Minas Gerais.

LISTA DE SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRDançaBH	Centro de Referência da Dança de Belo Horizonte
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EBA	Escola de Belas Artes
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Técnica
FAE	Faculdade de Educação
FUNARTE	Fundação Nacional das Artes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCA	Professor Coordenador de Área

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SOME	Sistema de Organização Modular do Ensino
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 3.1 – IDEB do ensino médio da rede estadual de educação de Minas Gerais.....	71
Gráfico 3.2 – Número de escolas estaduais de ensino médio segundo oferta de educação integral em 2023.....	72
Gráfico 3.3 – Escolas de ensino médio da rede pública de Minas Gerais por percentual de infraestrutura e recursos em 2023.....	73
Gráfico 3.4 – Percentual de docentes do ensino médio de Minas Gerais por adequação da formação em 2023.....	74
Gráfico 5.1 – Distribuição dos educadores por regiões do estado de Minas.....	104
Gráfico 5.2 – Tempo de atuação dos educadores na Educação Básica.....	105
Gráfico 5.3 – Gêneros de dança mais trabalhados pelos educadores ao desenvolverem os componentes, conforme resposta ao questionário.....	109
Gráfico 5.4 – Fontes de planejamento das atividades do componente pelos educadores, conforme resposta ao questionário.....	110
Gráfico 5.5 – Foco principal da prática com o componente curricular, conforme resposta ao questionário.....	111
Gráfico 5.6 – Gêneros de dança preferidos pelos educadores, conforme resposta ao questionário.....	112
Gráfico 5.7 – Frequência a eventos ou atividades culturais pelos educadores, conforme resposta ao questionário.....	113
Gráfico 5.8 – Estabelecimentos nos quais se deu a maior parte da experiência profissional do educador, conforme resposta ao questionário.....	114
Figura 3.1 – Linha do tempo da construção do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais	77
Figura 3.2 – Formação Geral Básica do ensino médio em Minas Gerais em 2022.....	78
Figura 3.3 – Itinerário Formativo das turmas do 1º ano do ensino médio diurno 2022.....	79
Figura 5.1 – Atividades desenvolvidas durante as aulas do componente curricular Artes do movimento.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 5.1 – Turmas com oferta dos componentes curriculares Artes do movimento e Dança por Superintendência Regional de Ensino.....	101
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 – Componentes do aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias - turmas do 2º e 3º ano.....	83
Quadro 3.2 – Objetivos de aprendizagem da unidade curricular de aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias.....	87
Quadro 3.3 – Habilitação mínima exigida para a classificação de candidatos à convocação para exercício do magistério - componente eletivo Dança.....	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 UM BREVE HISTÓRICO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	28
1.1. Conhecendo algumas propostas estaduais pelo Brasil.....	39
2 PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR ...	44
2.1. Em torno do conceito de cultura corporal	51
2.2. A dança como campo de conhecimento e algumas perspectivas teóricas.....	60
3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	70
3.1. O ensino médio na rede estadual de educação de Minas Gerais.....	70
3.2. A constituição dos itinerários formativos no estado	75
3.3. Os componentes curriculares pesquisados.....	83
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS	95
4.1. Caracterização do estudo	95
4.2. Procedimentos metodológicos e éticos	97
4.3. Procedimentos de análise de dados	99
4.4. Nota acerca da aplicação dos questionários e grupo focal.....	99
5 APRESENTANDO AS DESCOBERTAS DA PESQUISA	101
5.1. Etapa quantitativa	104
5.2. Etapa qualitativa	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Reflexões sobre a dança nas escolas: uma proposta para o ensino médio	137

REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	169
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	172
APÊNDICE D – PROPOSTA DE RECURSO EDUCACIONAL.....	173
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA EMITIDO PELA SEE/MG.....	183
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DIURNO EM 2023.....	185

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação é fruto da pesquisa realizada por meio do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, na linha de pesquisa “Fundamentos da educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos”, e se insere no campo das pesquisas sobre a dança na Educação Básica brasileira. Seu objetivo foi investigar o processo de implementação de dois componentes curriculares integrantes da parte diversificada do currículo do ensino médio da rede estadual de educação de Minas Gerais, de forma a contribuir para uma compreensão de aspectos envolvendo o trabalho nessa etapa de ensino. Dentre os objetivos específicos, buscou-se conhecer um pouco da organização e das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores dos componentes mencionados; examinar algumas concepções em relação ao ensino com a dança, à noção de movimento e seus consequentes desdobramentos na implementação das propostas curriculares; e por fim, avaliar como estes educadores percebem a política educacional a partir de suas trajetórias e experiências, provendo subsídios para a proposição de novas ações para a área.

O projeto inicial apresentado ao programa teve como ponto de partida investigar a implementação do componente curricular *Artes do movimento* nas turmas que fizeram a opção pelo itinerário de aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias durante o ano de 2023. Criado no contexto de mudanças advindas a partir do chamado Novo Ensino Médio, a proposta do componente se destacou por fazer parte de um amplo arranjo de flexibilização da matriz curricular, integrando os chamados Itinerários Formativos, entendidos pelo Ministério da Educação como “um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento” (Brasil, 2018a). Apresentados como a parte diversificada do currículo estadual (Minas Gerais, 2021a), os itinerários tem sido alvo de intensos debates em nível nacional nos últimos anos, trazendo à tona, dentre outras questões, aspectos importantes a respeito da discussão sobre contextualização curricular, autonomia pedagógica, práticas interdisciplinares e seus impactos sobre a aprendizagem dos estudantes.

O interesse pelo tema de pesquisa partiu do meu trabalho como servidora pública estadual, mas teve também como pano de fundo algumas experiências bastante pessoais com a dança, seja como filha de professora, estudante, espectadora e, mais tarde, profissional da educação. Minha trajetória na rede pública mineira começou ainda no jardim de infância, em uma escola do bairro de Santa Tereza, em Belo Horizonte, onde minha mãe, professora da rede, lecionava ginástica rítmica, criando coreografias e ensaiando com os alunos para as apresentações escolares. Mais tarde, já nos anos 90, a dança se fez bastante presente na minha vida, e era dançada também na escola, principalmente por causa dos ritmos que se popularizaram no período. A partir da adolescência, algumas experiências como espectadora me inspiraram e despertaram novas percepções sobre a relação entre movimento e cultura. Foi nessa época que passei a ter uma maior compreensão da dança como linguagem artística, não apenas como prática corporal, o que contribuiu para o meu desenvolvimento estético e para a percepção do corpo como parte da criação.

A partir de 2008, ao ingressar profissionalmente na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte, pude acompanhar de perto o desenvolvimento de oficinas de dança e outras artes por meio do Programa Escola Integrada, política de ampliação da jornada escolar, iniciada em 2006, que previa a oferta de atividades educativas aos estudantes do ensino fundamental no contraturno das aulas. O escopo do programa abrangia a articulação de ações entre as diferentes esferas do poder público municipal e da sociedade civil, buscando um diálogo com os saberes comunitários, equipamentos públicos e serviços disponíveis no território, a partir de uma concepção de cidade educadora. Em função dessa experiência, pude acompanhar desde o acesso dos estudantes às diferentes manifestações culturais e artísticas existentes na cidade até os desafios práticos de implementação das ações na escola.

Em 2012, já como estudante de pós-graduação na Escola Guignard, convivendo com colegas de diversas formações, pude aprender um pouco sobre os processos criativos que envolvem a produção artística, investigando as condições que permitem o entrelaçamento entre as artes e a educação. Foi nessa época também que pude ampliar minhas experiências com a dança ao participar de oficinas do projeto Arena da Cultura, em Belo Horizonte, nas quais pude ter um contato mais próximo com algumas festividades e danças populares que tem presença marcante na cultura popular brasileira,

tais como os sambas de roda, as marujadas, a capoeira e o maculelê, os folguedos de boi, as congadas e reinados, os cordões e blocos, entre outros.

Porém, foi a partir do meu trabalho como analista na rede estadual de educação que tive um vislumbre maior sobre a necessidade de se atentar para a forma como a dança vinha sendo abordada nas escolas da rede. Atuando na Diretoria de Ensino Médio da SEE/MG desde o ano de 2019, tive a oportunidade de acompanhar, ao longo dos últimos anos, parte dos esforços de mudança curricular implementados em função da reforma do ensino médio, auxiliando nas ações de readequação da rede e acolhendo as sugestões de estudantes, pais, professores e analistas. Até que em 2022, durante as discussões de equipe a respeito da matriz curricular desta etapa para o próximo ano, ao sugerir mudanças no modelo apresentado pela gestão, fui incumbida, juntamente com outro colega, de pensar um componente curricular que pudesse integrar os campos das Artes e da Educação Física, de forma a compor o novo Itinerário formativo de aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias.

A demanda não chegou sem dificuldades. Durante o período de elaboração da matriz, a Coordenação de Ações de Aprendizagem, integrante da Diretoria e responsável pelo delineamento da proposta, não contava – e ainda hoje não conta – com profissionais com formação inicial nas áreas especificadas acima. Frente ao desafio, iniciamos a pesquisa que daria origem ao primeiro esboço do componente *Artes do movimento*, tomando como referência alguns documentos oficiais que abordavam a dança nesta etapa, tais como o Currículo Referência de Minas Gerais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Paralelamente, passei a realizar uma pesquisa informal acerca das práticas de dança nas escolas da rede estadual, bem como a buscar alguns dados referentes ao ensino médio, de forma a colher subsídios que permitissem compreender o escopo das ações que seriam implementadas no ano seguinte.

Ao buscar produções acadêmicas que abordassem o tema da dança, percebi a existência de poucos estudos relacionados à etapa do ensino médio no estado, e menos ainda aqueles que tivessem como objeto o conjunto das escolas da rede estadual. Essa escassez de pesquisas se apresentou para mim como um cenário favorável à investigação, embora exigisse, em contrapartida, uma abordagem metodológica mais ampla e robusta. Com o passar do tempo, fui percebendo que, para compreender melhor as possibilidades de abordagem da dança nas escolas, era necessário, em primeiro lugar, um olhar para a história dessas práticas na rede, de modo que fosse possível estabelecer um panorama de

como se deu sua presença nas últimas décadas. Era necessário também, e sobretudo, conhecer as discussões no campo da dança, de forma a estabelecer um diálogo com autores e ideias, que me permitisse enxergar modos de pensar a relação entre a dança e a educação escolar.

Foi assim que, a partir da definição da nova matriz, elaborei e submeti ao programa de pós-graduação um projeto de pesquisa que tinha como objetivo investigar as concepções, entendimentos e práticas desenvolvidas pelas escolas no primeiro ano de implementação do componente. A intenção era focar na produção de conhecimentos que permitissem uma perspectiva inicial acerca do assunto, trazendo à tona informações que pudessem servir de aprofundamento para outros pesquisadores. Buscando uma compreensão da dança a partir da parte diversificada do currículo, o projeto inicialmente enfocou como sujeitos da pesquisa os professores responsáveis por ministrar o novo componente, e também os coordenadores de área do ensino médio. A escolha se deu pelo fato de os mesmos estarem implicados diretamente no desenvolvimento das atividades junto aos estudantes, sendo, portanto, atores fundamentais na implementação e na reflexão sobre as ações envolvendo a dança na rede.

A ideia de uma parte diversificada, prevista no art. 26 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem sido um tópico pouco acentuado nas discussões curriculares contemporâneas. Embora a lei assegure às redes de ensino autonomia para a elaboração dos currículos, a proposta de uma base comum nacional articulada a uma parte diversificada pressupõe a necessidade de se garantir o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, humanísticos e culturais mínimos, ao mesmo tempo que se assegura a diversificação e as especificidades condizentes com cada contexto cultural. Essa disposição, ao longo dos anos, levou as redes estaduais e municipais a incorporarem diversas disciplinas, atividades ou eixos temáticos específicos às suas matrizes curriculares. A partir da reforma do ensino médio, os currículos dessa etapa passaram a adotar a expressão “Itinerários Formativos”, o que estabeleceu uma nova interpretação para a ideia de diversificação curricular prevista na lei.

Para Lima (2020), o intuito da inclusão do termo “parte diversificada” na legislação foi permitir “complementar o currículo obrigatório dessas escolas com questões envolvendo aspectos relevantes da cultura”, de forma que “parece, à primeira vista, uma tendência política de flexibilização da ação hegemônica do Estado” (p. 6). A autora acredita que, de algum modo, a parte diversificada pode se transformar em um

dispositivo pedagógico “capaz de enriquecer a base comum curricular, permitindo adequar os currículos e práticas educativas à realidade institucional”, além de trazer para a escola “temas de relevância social e cultural, contextualizados com a realidade dos alunos e da comunidade escolar como um todo” (Lima, 2020, p. 6).

Corroborando com essa perspectiva, Pereira e Souza (2016) acreditam que a parte diversificada se constitui como uma política que apresenta “um espaço narrativo para se produzir práticas curriculares com base na cultura local, por meio de ações políticas cotidianas, mas em interlocução com políticas educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática” (2016, p. 452). Ao estudarem os diversos discursos que se apresentam sobre o tema, em instrumentos normativos e textos políticos, os autores observaram, no entanto, a existência de muitas ambivalências, que na prática impedem que as instituições escolares implementem propostas curriculares que tomam a cultura como elemento central. Dentre os desdobramentos dessa questão, está a dificuldade de se enxergar a diferença cultural a partir das produções observadas nos sistemas de ensino. O que leva os autores a questionar: “na parte diversificada, a diferença cultural se torna conteúdo temático ou fundamento para a sua organização?” (2016, p.453).

Para Domingues *et al.* (2000), o princípio fundante e articulador da parte diversificada em um currículo de ensino médio deve ser o conceito de democracia, entendida como o “controle da autoridade, isto é, controle dos poderes de decisão e execução” (p.72). Os autores observam que o discurso de diversificação não é novo, uma vez que já estava presente em reformas curriculares ocorridas nos anos 60 e 70. Nesses casos, no entanto, eles acreditam que essas características se perderam na trajetória durante o processo de implementação das reformas. Refletindo sobre as mudanças advindas a partir da LDB de 1996, eles observam que a centralização ainda se caracterizava como bastante presente nas proposições curriculares brasileiras do período, conforme se observa no trecho abaixo.

Socialmente, a identidade do Ensino Médio está condicionada à incorporação das necessidades locais – características dos alunos e participação de professores e famílias na configuração do que é adequado a cada escola (...) Acontece que, do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único” (Domingues *et al.*, 2000, p.68).

Em contraposição ao currículo centralizado, os autores chamam a atenção para a possibilidade sugerida pela lei de que as escolas e docentes tenham uma maior autonomia

na elaboração de suas propostas curriculares, uma vez que há diversas experiências que confirmam o potencial criativo e reflexivo dos professores, o que os tornam aptos para atuarem como “curriculistas” (2000, p.70). Citando Magendzo (1991) no livro *Curriculum y cultura en América Latina*, eles observam que a descentralização curricular pressupõe uma “outra concepção de professor”, entendido como um “agente do currículo, e não como um transmissor de uma cultura selecionada por outros” (p.69). Para os autores, “é justamente a aprendizagem permanente dos agentes escolares no planejamento curricular, construído coletivamente, que pode melhorar a ação educativa de cada escola de educação média” (2000, p.73).

Já para Marchelli (2014), a existência de parâmetros curriculares na elaboração de um currículo é “indubitavelmente necessária”, uma vez que a falta de bases consistentes de produção do conhecimento pode facilmente produzir efeitos contrários aos que se deseja produzir. Para o autor, o problema de se transferir para as instituições escolares a definição do que se entende por “características locais e regionais” está na condição “reconhecidamente limitada que as escolas possuem de conseguir transformar os temas regionais e locais em áreas do conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos condizentes com as premissas da teoria curricular a elas proposta”. Nessas situações, a falta de preparação dos professores, aliadas à pouca clareza das diretrizes nacionais, torna a diversificação “pouco provável, senão até mesmo complexa demais para ser exequível” (2014, p. 1507).

Para serem consistentes com as premissas das teorias curriculares, o autor considera que os temas regionais e locais, previstos na legislação, devem antes “passar pelo clivo da pesquisa científica”, de modo que o currículo não se torne empobrecido diante da “obrigatoriedade de contemplar temas sobre os quais as informações disponíveis não permitem mais que abordagens genéricas e simplificadas por parte dos professores”. (p.1507). Nesse sentido, Marchelli acredita que as políticas curriculares brasileiras, ao apresentarem poucas demarcações em relação à parte diversificada, deixam também pouco espaço para que uma discussão efetiva acerca do currículo escolar se desenvolva, sendo necessário, para o autor, abrir novos caminhos no debate contemporâneo em torno do tema.

No âmbito do pensamento sobre o currículo que se desenvolve hoje no Brasil, um problema ainda não resolvido é certamente a elaboração de uma proposta que demarque conceitualmente as diferenças entre a base comum e a parte diversificada e seja aceita sem as contestações que

inviabilizam uma ampla veiculação social da mesma. Ainda não há efetivamente no Brasil o consenso necessário para que as relações estabelecidas pelas teorias curriculares aqui desenvolvidas sejam compartilhadas como formas políticas válidas de organização da nossa educação (Marchelli, 2014, p.1509).

Após a entrada no programa e ao longo do curso, o projeto de pesquisa passou por alterações que permitiram explicitar melhor seu escopo e delineamentos. Foi escolhida como estratégia metodológica o estudo de caso em duas etapas, sendo uma quantitativa, na qual foi utilizado o questionário; e outra qualitativa, na qual foi realizado um grupo focal. Do propósito inicial de se investigar as concepções e práticas desenvolvidas pelas escolas, foram estendidas outras questões que pudessem trazer luz acerca do problema de pesquisa, bem como proporcionar uma reflexão sobre as experiências e trajetórias dos participantes. Dessa forma, as questões que passaram a ser colocadas à pesquisa foram: quem são os professores responsáveis pelo desenvolvimento do componente investigado? Quais são as suas trajetórias de formação, modos de inserção e expectativas ao assumir o componente? Como seus modos de pensar a dança dialogam com o desenvolvimento das atividades junto aos estudantes? Qual a percepção destes profissionais sobre a proposta curricular estadual para o componente que lecionam?

Como referencial teórico analítico, optou-se pela abordagem do ciclo de políticas inspirada em Mainardes (2006), por se entender que a proposta do autor permite uma compreensão mais ampla, e ao mesmo tempo detalhada do objeto de estudo, uma vez que pressupõe a necessidade de uma articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Essa perspectiva foi sugerida por Pereira e Souza (2016) como modo possível de investigação dos discursos que abordam a parte diversificada dos currículos escolares, pois permite ampliar o conhecimento acerca de como os profissionais que lidam com as políticas em nível local significam as ações pedagógicas, trazendo contribuições ao entendimento da articulação entre o contexto da produção e da implementação das políticas de currículo.

A abordagem do ciclo de políticas consiste em um referencial bastante utilizado no estudo de políticas educacionais, permitindo uma análise crítica e contextualizada de programas e projetos “desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (Mainardes, 2006, p. 47). Baseada nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, seu foco incide, conforme Mainardes (2006), sobre “a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais

que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (p.50). Embora a proposta descrita pelo autor envolva cinco contextos específicos, nessa pesquisa optamos por privilegiar o contexto de análise da prática por entender, assim como o autor, que os “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” e, dessa forma, “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (2006, p.53).

Ciente de que a utilização da abordagem escolhida envolve uma diversidade de procedimentos para a coleta e produção de dados, fiz um levantamento de artigos e textos relacionados ao tema, em busca de referências que permitissem um embasamento acerca do trabalho com a dança na escola. Logo de saída, percebi que seria necessário abordar algumas tensões que envolvem os campos das Artes e da Educação Física no que se refere à atribuição do trabalho com a dança, especialmente, tendo em vista as concepções distintas que cada campo possui acerca do tema. Assim, após a realização do levantamento, o estudo passou a se concentrar em dois caminhos de reflexão. Para entender as perspectivas que relacionam a dança ao campo curricular da Educação Física, optou-se pela investigação acerca do conceito de cultura corporal. Já para pensar as perspectivas que relacionam a dança ao campo das Artes, foram escolhidas algumas referências teóricas que pudessem trazer luz sobre os modos de se pensar e ensinar com a dança na escola.

A partir das leituras e da coleta de referências, foi possível destacar pontos importantes que subsidiaram a construção dos instrumentos de pesquisa. Foram imprescindíveis também para a elaboração do recurso educacional que acompanha esse trabalho, no qual foram apresentados alguns artistas e grupos que tiveram importância para o desenvolvimento da dança no estado. A ideia do recurso partiu da percepção, durante a pesquisa, da pouca circulação de material informativo referente ao tema no âmbito da rede estadual de educação. Em paralelo à leitura dos textos, foram coletadas informações gerais sobre a implementação dos componentes curriculares, incluindo turmas e modalidades que ofertaram durante o período, de forma a compor um panorama da situação da rede ao longo dos dois anos. Ao final, o trabalho foi estruturado em 6 capítulos, os quais serão descritos a seguir.

No primeiro capítulo, foram abordados alguns fatos históricos envolvendo a dança na Educação Básica, tomando como foco de análise o contexto mineiro. Para tanto, a

pesquisa foi estruturada na forma de linha do tempo, de modo a produzir uma compreensão de aspectos básicos do ensino de dança no Brasil, articulados com a história da dança e do ensino também no estado de Minas. A opção pelo tratamento cronológico teve como objetivo situar minimamente o leitor não familiarizado com a temática, permitindo conhecer alguns marcos importantes, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o assunto ou aprofundar-se no campo historiográfico. Assumindo o risco dessa abordagem, a pesquisa buscou trazer alguns elementos que contribuíssem para uma compreensão das representações atuais que se tem em relação ao tema na educação. O capítulo prevê também, como subseção, uma breve análise de algumas propostas curriculares estaduais para o ensino médio, realizada a partir dos documentos oficiais disponibilizados pelas secretarias de oito estados, de forma a exemplificar como a temática da dança foi abordada, inicialmente, em outros contextos estaduais.

No segundo capítulo, foram abordadas algumas perspectivas sobre o ensino com a dança nas escolas, de forma a pensar como a temática tem sido vista por produções teóricas e acadêmicas mais recentes. Para tanto, foi feita uma breve investigação acerca da situação da dança na Educação Básica brasileira; uma reflexão sobre o conceito de cultura corporal, amplamente discutido pela literatura do campo da Educação Física; e em seguida, foram abordadas algumas perspectivas teóricas sugeridas no artigo *As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências*, de Adriana Gehres (2020). No artigo, a autora reflete a respeito da forma com as danças vêm sendo abordadas nas escolas brasileiras, partindo disso para pensar outras perspectivas, centradas em três aspectos: as danças contemporâneas deslocadas da noção de dança como movimento (Lepecki, 2017; Sabisch, 2011); o conceito de dança no contexto, conforme proposto por Isabel Marques (2014); e, por fim, o conceito de educação como experiência, abordado por Jorge Larrosa (2018).

No terceiro capítulo, é apresentada uma contextualização do campo de pesquisa, incluindo um histórico do ensino médio na rede estadual de educação, com dados obtidos a partir do Censo Escolar e do IBGE; um resumo do processo de constituição dos itinerários formativos no estado; e por fim, a organização das matrizes curriculares do ensino médio referentes aos anos de 2022, 2023 e 2024. O capítulo aborda ainda as diretrizes e orientações encaminhadas à rede durante o período, além de apresentar a estrutura do Itinerário de aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias, da qual fez

parte o componente *Artes do Movimento*, incluindo a abordagem pedagógica e os objetivos de aprendizagem sugeridos pela proposta estadual.

Foi durante a elaboração do terceiro capítulo que se optou pela inclusão, como objeto de estudo, do componente eletivo *Dança*, previsto na matriz curricular do ensino médio, nas modalidades ensino parcial diurno, ensino médio integral, integral profissional e educação de jovens e adultos. Apesar de apresentarem propostas distintas, os componentes possuíam como aproximação o fato de ambos serem voltados para o trabalho com a dança nas turmas dessa etapa. Por essa razão, o componente foi também incluído no escopo da pesquisa de campo, tendo sua proposta pedagógica descrita na terceira parte do capítulo. Ao final, foram abordados alguns critérios de organização escolar, tais como as normas de distribuição do quadro de pessoal das unidades escolares, a habilitação para ministrar os componentes curriculares e os critérios de convocação de docentes, para contextualização do campo de trabalho dos sujeitos pesquisados.

No quarto capítulo, foi explicitada a metodologia utilizada para a realização do trabalho, no qual constam os aspectos da abordagem e delineamento do estudo; e os procedimentos utilizados para a coleta e produção dos dados, tanto na etapa quantitativa, com a utilização do questionário, quanto na etapa qualitativa, com a realização do grupo focal. Além do referencial metodológico, é apresentada uma breve explicação sobre os procedimentos éticos adotados para a realização da pesquisa, incluindo o processo de submissão da proposta ao Conselho de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na UFLA, e também os procedimentos administrativos realizados junto à SEE/MG para a autorização da pesquisa e fornecimento de dados. Ao final do capítulo, foram abordadas a forma de análise e tratamento dos dados.

E, por fim, no quinto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, divididos em duas etapas. Na primeira etapa, são compartilhados os dados obtidos por meio do questionário aplicados aos educadores, os quais foram dispostos também na forma de gráficos, para facilitar a compreensão das informações. Já na segunda etapa, são apresentadas as informações obtidas por meio do grupo focal, que foram interpretadas e discutidas, tomando-se como inspiração a metodologia explicitada no capítulo anterior. A partir dos resultados, foi possível estabelecer relações entre as experiências relatadas pelos educadores e algumas leituras realizadas ao longo do curso, tomando-as como ponto de reflexão para a elaboração de uma proposta de inclusão da dança na escola, que é apresentada ao final do trabalho.

Dessa forma, desejamos que a produção desse trabalho possa contribuir para trazer um novo olhar sobre aspectos envolvendo a dança na rede estadual, provendo elementos que permitam uma ampliação do debate no campo e inspirando outras e novas pesquisas na área da educação. Nesse percurso, atravessado por desafios, mas também por afetos e aprendizados, a intenção que permeou o trabalho foi a de apresentar às comunidades escolares um convite ao diálogo, reconhecendo o potencial da dança de humanizar e transformar os processos educativos.

1 - UM BREVE HISTÓRICO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A história do ensino de dança na Educação Básica brasileira tem sido interpretada de diversas formas ao longo dos tempos, revelando aspectos importantes para a compreensão das representações atuais e passadas que se tem da relação entre a dança e a educação. No período colonial, com a chegada dos portugueses ao Brasil, é bastante comum na historiografia o entendimento da dança como forma de domesticação e instituição de costumes, em especial no período da influência jesuítica, com vistas à formação de corpos dóceis e adequados ao projeto civilizador. Em seu estudo sobre as ideias do ensino de dança na educação brasileira, Vieira (2019) aponta que, no contexto colonizador, mais do que instruir os indígenas, era importante educá-los para a convivência naquela nova sociedade, razão pela qual o teatro e a dança foram basilares no processo de aculturação. Citando Magaldi (2004), o autor aponta que os indígenas eram sensíveis à música, à dança, e ao teatro, “e a mistura dessas várias artes atuava sobre o espectador com vigoroso impacto, fazendo com que a missão catequética cumprisse facilmente sua missão de encenação dos autos” (Vieira, 2019, p.26).

Posteriormente, com a fundação dos colégios jesuítas e a instituição de uma educação voltada para os filhos dos colonos, a dança passou a ter uma importância secundária no contexto educacional, dando espaço para a música, com o canto orfeônico e os cantos religiosos (Vieira, 2019). Um ensino que se pautava em valores de ordem literária, voltado para o desenvolvimento moral, intelectual, religioso e disciplinar dos estudantes, tomou espaço na organização escolar do período, com forte influência europeia, perdurando até o final do séc. XVIII. A partir da chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, observou-se uma mudança na paisagem cultural brasileira, e também no ensino formal, por influência da chamada missão francesa¹, considerada a iniciativa que institui o ensino de artes no Brasil. Em 1820, é criada a Academia Imperial de Belas Artes, que passa a difundir o ensino do desenho e da pintura como expressões das artes, deixando a dança apenas como temática das obras de arte (Vieira, 2019). Já a dança teatral passa a ter espaço na vida cultural da corte, como se observa com a 1ª apresentação de balé, no Rio de Janeiro em 1813 (Bezerra e Ribeiro, 2020).

¹ A missão artística francesa foi um grupo de artistas enviados ao Brasil no início do século XIX, com o objetivo de organizar o ensino regular das artes no país, acompanhando o surgimento de diversas instituições públicas.

No âmbito educacional, o período imperial foi marcado pela influência de modelos europeus para as escolas secundárias, privilegiando os gestos contidos e polidos, e entendendo a dança como uma forma de fortalecer os corpos dos meninos e conferir elegância às meninas. Garcia e Silva (2021), ao analisarem as relações entre o ensino de música, de ginástica e de dança no contexto do ensino secundário do Rio de Janeiro, tomando como objeto de estudo o Colégio Pedro II, observam como a aprendizagem de técnicas de educação do físico era utilizada como um meio de disciplinar as sensibilidades e mesmo o espírito, voltando-os para o cultivo de um conjunto de comportamentos considerados socialmente adequados. Esse processo contribuía também para a inserção social, para a consolidação dos laços entre os membros da ‘boa sociedade’ e para a sua afirmação como uma elite sociocultural, econômica e política.

No que se refere especificamente à presença da ginástica e da dança no quadro de estudos do Colégio, sem dúvida, o corpo é um dos elementos centrais para o estabelecimento de uma relação de vizinhança na qual o estudo da música poderia contribuir também para uma ‘harmonia dos gestos’ e uma ‘educação do movimento’, sobretudo, ao se considerar a importância da etiqueta e do comportamento público na sociedade de Corte (Garcia e Silva, 2021, p. 18).

A partir da segunda metade do século, com as Reformas de Couto de Ferraz e de Leôncio de Carvalho, a dança passa a ser entendida como atividade física, a ser desenvolvida por meio da ginástica nos ensinos primário e secundário, conforme observa Vieira (2019). O período coincide com a criação de colégios particulares, contexto no qual o autor chama a atenção para o caso dos Colégios Abílio, fundados pelo Barão de Macaúbas nas cidades do Rio de Janeiro e Barbacena, em Minas Gerais, no qual figuravam em seu plano de estudos um extenso programa que abrangia “as noções elementares de quase todos os conhecimentos humanos” (p.41), sendo a dança contemplada com atividade a ser desenvolvida tanto nos três anos do ensino primário quanto nos sete anos da instrução secundária (Vieira, 2019).

É mister clarificar que, embora o ensino brasileiro de artes pautado no desenho e na pintura, no período monárquico, e os demais componentes curriculares tenham sido precários, apesar das reformas educacionais existentes, a escolarização no ensino privado, principalmente nos Colégios Abílio, teve seu êxito por proporcionar a seus alunos, por meio de seu plano de estudo, vivências com a dança como uma das formas de educar (Vieira, 2019, p.45).

A partir do final do séc. XIX, com o maior desenvolvimento da educação pública e a introdução da Educação Física como disciplina nos espaços escolares, é possível perceber a difusão de princípios higienistas inspirados na ginástica alemã, que no Brasil foram incentivados por Rui Barbosa em parecer sobre a instrução pública em 1882 (Bezerra e Ribeiro, 2020). No ensino de artes, conforme observa Vieira (2019), embora a prática do desenho tenha seguido como principal elemento, o autor nota que tanto a dança quanto a própria concepção de ensino artístico eram entendidas como um meio para se alcançar outros objetivos. No âmbito da dança teatral, o período do início do século XX é marcado pela visita de grandes artistas ao Brasil, a exemplo de Vaslav Nijinski em 1913, e Anna Pavlova em 1918. Essas visitas impulsionaram a abertura de escolas de balé, que posteriormente abriram caminho para o estabelecimento de várias outras escolas de dança no país, conforme apontam Bezerra e Ribeiro (2020).

As primeiras décadas da educação brasileira no século XX foram marcadas pela difusão do modelo das Escolas Normais, referenciadas pela reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que colocou em discussão o modelo de formação profissional docente até então praticado no país (Saviani, 2009), e pelo aparecimento dos primeiros grupos escolares, contribuindo para a consolidação da educação formal em larga escala. Tem-se na época, especialmente na Europa e Estados Unidos, uma disseminação de ideias voltadas para a pedagogia experimental, nas quais são elaborados novos modelos centrados na criança e suas necessidades. No ensino de arte, essas ideias são transpostas através do conceito de livre expressão. Durante o período, ficaram conhecidas na dança as apresentações da coreógrafa e bailarina Isadora Duncan, considerada a precursora da dança moderna, bem como as técnicas da bailarina americana Loie Fuller ².

Nos anos seguintes, o movimento Escola Nova, impulsionado pelas novas ideias no campo da educação, traria importantes contribuições ao ensino de arte, destacando o papel de John Dewey nesse processo, com a noção de arte como experiência. Uma influência marcante no campo da dança no período foi o coreógrafo e dançarino Rudolf Laban que desenvolveu pesquisas no campo dos estudos do movimento humano, estando suas teorias, até hoje, entre os principais fundamentos dos estudos de dança educativa moderna³.

² Outra influência marcante do ensino de dança durante o período foi a *Denishawn School*, escola americana fundada em 1915 que teve atuação inovadora na difusão de novas técnicas.

³ As traduções de Laban só chegariam ao Brasil nos anos 80, conforme Corrêa e Santos (2019)

No estado de Minas, conforme observa Chaves (2002), a inclusão da dança como prática corporal na educação pública se deu a partir de 1912, com a função de atender a um projeto mais amplo voltado para a modernidade social e pedagógica, condizente com os ideais republicanos da época. Em análise das instruções para a Escola Infantil no período, a autora identificou o primeiro registro sobre a dança como conteúdo escolar, presente no Decreto nº 3.405, de 15 de janeiro de 1912, no qual se apresenta o programa da disciplina *Canto, Danças e Jogos*, organizado por séries e que previa para a dança os seguintes conteúdos:

Primeira série: Dançados de movimentos faceis, para um par ou pequeno grupo, que não faticuem.

Segunda série: Dançados faceis combinados com o canto, para uma parte da classe ou toda ella.

Terceira série: Bailados e outras danças em que tome parte toda a classe.

Quarta série: Danças de movimentos graciosos e de mais difficil execução, combinados ou não com o canto (Decreto n. 3.405, de 15 de janeiro de 1912 *apud* Chaves, 2002, p. 61).

Posteriormente, observa Brasileiro (2008), a dança aparece no Programa de Ensino do Estado de Minas Gerais em 1925, dessa vez como parte do *Programa de Exercícios Physicos*, indicando, conforme aponta a autora, uma associação entre os exercícios e a leveza de gestos, sendo indicado que “(...) nas escolas, que dispuzerem de piano, as marchas, as danças, e outros exercícios, serão sempre feitos com acompanhamento de música” (Decreto nº 6.758, de 1º de janeiro de 1925). Cumpre ressaltar que, além da presença nos programas escolares, observamos também a indicação da dança nos cursos de formação de professores da Escola Normal, conforme aponta Vago (1997), na cadeira de *Gymnastica e Trabalhos Manuais*, que tomava como orientação a ginástica sueca, incluindo atividades envolvendo tanto os jogos quanto as danças⁴.

Para Chaves (2002), embora tenha havido alterações nos programas de ensino oficiais no período, em função da resignificação de práticas escolares como a ginástica rítmica, a dança permaneceu presente na cultura escolar mineira por meio das festas e comemorações registradas no período.

⁴ Na década seguinte, conforme observa Morais (2015) a dança aparece incluída no Programa de Educação Física da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, destinada à formação de professores primários para escolas estaduais. O programa contempla a atividade *Dansas: sua origem e seus valores*, dividida em: *dansa ginástica*; *dansas regionais* e *dansa interpretativa* (Jornal Minas Gerais *apud* Morais, 2015, p. 138).

A dança na cultura escolar mineira, presente nas comemorações e festividades escolares, distingue-se das manifestações consideradas modernas, que neste período expressavam-se nos salões de festa e nos palcos europeus e norte-americanos. Na escola, a manifestação da dança é caracterizada pela educação corporal através do aprendizado de “cortesias”, “posições graciosas”, “ritmo”, da aquisição de “saúde e higiene”, pautada em princípios “eugênicos e estéticos”. Tais questões, representam os significados da dança como prática corporal que atendendo às especificidades dos espaços e tempos escolares, se apropria, seleciona e reorganiza saberes com o intuito de torná-los objetos de ensino (Chaves, 2022, p. 149).

Uma iniciativa importante no ensino da dança em Minas Gerais durante a década de 30 foi realizada pela professora e bailarina Natália Lessa ao inaugurar, em 1934, o primeiro curso de dança sediado em uma escola pública, o Grupo Barão do Rio Branco em Belo Horizonte. Conforme observa Fernandes (2019), as aulas de Lessa, no entanto, “não se destinavam à formação profissional e eram isentas do compromisso com o desenvolvimento técnico” (p. 25). No curso, observa a autora, “a dança era apresentada com o caráter de entretenimento, de expressão livre e amadora” (p. 25), indicando a possibilidade de contato das alunas com o movimento expressivo do corpo. A iniciativa, observa a autora, contribuiu para a divulgação da dança como expressão do movimento humano, e pode ser entendida como bastante inovadora para o contexto social vivenciado pela capital mineira, caracterizado pela tensão entre a tradição e a modernidade.

Na década de 40, durante o período do Estado Novo, Brasileiro (2008) observa uma presença marcante da dança nas festas escolares e comemorações cívicas, especialmente no ensino primário, evidenciando um projeto de nação que a escola exteriorizava. Esse período seria seguido, ao final da década, por um breve retorno aos princípios da escola nova, com a valorização da livre expressão na arte. Em Belo Horizonte, foi inaugurada em 1948, a escola de balé clássico do professor e bailarino Carlos Leite, considerada a primeira iniciativa de profissionalização da dança na cidade e o único espaço de formação na área até meados da década de 50 (Fernandes, 2019). Para a autora, ao mesmo tempo que representava uma inovação, o curso teve como foco “a tradição do balé russo, referência presente em sua formação e estilo trabalhado por ele em sua escola” (Fernandes, 2019, p. 25)⁵.

⁵ Posteriormente, conforme observa Meireles (2016), Leite foi o responsável pela criação e direção do Balé de Minas Gerais, a primeira companhia profissional de dança do Estado (atual Companhia de Dança do Palácio das Artes). Para diversos autores, a atuação de Leite representou um avanço na concepção artístico-cultural no estado.

A partir da década de 50, observa-se um impulso para a dança como campo de conhecimento com a criação, em 1956, do primeiro curso superior em Dança do país, na Universidade Federal da Bahia, ainda hoje uma referência na área. No Brasil, as pesquisas de movimento realizadas por Klauss e Angel Vianna contribuem para desenvolvimento de novas ideias no campo da experimentação corporal e da educação somática, servindo de referência para atores e bailarinos e ampliando o olhar para o ensino de dança e a arte coreográfica brasileira, conforme observa Alvarenga (2018). O Ballet Klauss Vianna, criado pela dupla em 1959 em Belo Horizonte, apresentou-se como o início de um movimento em direção à modernização da cena da dança na capital mineira, tomando como base o balé moderno e contribuindo para inspirar os grupos e artistas de dança moderna que se veriam nos anos seguintes.

No contexto da educação básica, as pesquisas de Campos (2007) e Oliveira (2014) chamam a atenção para a presença da dança tanto entre os conteúdos voltados para a formação de professores de Educação Física em Minas Gerais quanto nos concursos públicos para provimento da cadeira da área nas escolas estaduais mineiras. Os autores citam algumas iniciativas que contribuíram para a disseminação das práticas de dança na formação docente, como a concessão de bolsas pelo governo mineiro para professores do interior do estado, de forma a mitigar a escassez de profissionais habilitados para trabalhar nas escolas estaduais; e também as mudanças curriculares⁶ pelas quais passaram os cursos de formação. Em seu estudo sobre a presença da dança na formação de professores de Educação Física da UFMG, Campos (2007) aponta que, no período entre 1952 e 1977, a dança se apresentou nas práticas dos alunos “por intermédio da atuação de professores que buscaram diversificar conteúdos e estratégias de ensino deste conteúdo” (p. 8). O autor observa ainda que, no período, a dança “foi tema das disciplinas Ginástica Rítmica, Danças, Rítmica e Recreação, marcando presença em cursos e eventos internos e externos à instituição, apresentando-se em diversos tempos/espacos de formação de professores e professoras de Educação Física” (p. 8).

Também nos anos 60, como observa Vieira (2019), foram criadas no Brasil escolas técnicas de dança, sendo a Escola de Teatro e Dança do Pará uma das mais antigas⁷. Fora do âmbito da educação pública, o período foi marcado pela criação de escolas privadas,

⁶ Dentre outras mudanças, Campos (2007) observa que, a partir de 1962, no programa de ensino da EEF/MG, deixa de constar a disciplina *Ginástica Rítmica*, sendo substituída por *Danças Educativas*.

⁷ Atualmente, como observa o autor, essas escolas estão ligadas aos governos federal e estadual e contribuem para fomentar as discussões no campo da arte e da educação.

influenciadas pela maior difusão de imagens de dança nos meios televisivos e de comunicação impressa. Nos Estados Unidos, as investigações gestuais de artistas norte-americanos do *Judson Dance Theater*, influenciados por Merce Cunningham, marcaram um período de intensa experimentação na busca por uma movimentação natural, que ampliou as possibilidades de compreensão da dança e resultou em trabalhos voltados para a improvisação. As ações do grupo contribuíram para uma renovação no cenário da dança norte-americana, influenciando significativamente a chamada dança pós-moderna.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, tem-se, pela primeira vez, a menção à Educação Artística na norma federal, embora o ensino de arte no período fosse marcado, em grande parte, pelo cunho tecnicista característico do regime militar. Para atender a demanda de formação de professores, são implantados cursos de formação voltados para a polivalência, gerando críticas entre educadores especialistas. Conforme observa Barbosa (2011), sob a égide da polivalência, “as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava séries do primeiro grau” (2011, p. 10). Para Vieira (2019), em função da normativa, verificou-se na educação um esvaziamento das áreas que não era de domínio do professor, contribuindo para que a dança perdesse sua identidade e fosse relegada às atividades recreativas e comemorativas.

No cenário da dança mineira, duas iniciativas podem ser entendidas como pioneiras no desenvolvimento de novas técnicas e modos de trabalho com dança cênica. Em Belo Horizonte, a criação do Trans-Forma Grupo Experimental de Dança, dirigido pela professora Marilene Martins, representou um marco importante na formação de bailarinos e na produção artística na cidade. Surgido a partir da escola de dança moderna instituída pela professora, o grupo foi uma das principais referências em Belo Horizonte, em especial por ter representado uma ruptura com os ideais estéticos da época, ocorrida em um contexto de repressão política que marcou o período militar no Brasil nos anos 70. Conforme observa Fernandes (2019),

Somente com a inauguração da Escola de Dança Moderna Marilene Martins, em 1969, sedimentou-se, na cidade, uma proposta de formação em dança não fundamentada na técnica do balé clássico. Marilene retomou o movimento de modernização iniciado por Klauss Vianna e consolidou as bases da dança moderna na formação em dança em Belo Horizonte (Fernandes, 2019, p. 48).

Outra iniciativa importante foi a criação da escola e companhia de dança coordenada pela professora e pesquisadora Marlene Silva. Influenciada pelos trabalhos de Mercedes Baptista, pioneira da dança afro brasileira, Marlene teve um importante papel na busca pelo reconhecimento e valorização das tradições de matrizes africanas em Belo Horizonte, apresentando-se em teatros e praças públicas e tendo atuação marcante na cena cultural da cidade. Acompanhando o crescimento de grupos culturais ligados aos movimentos negros a partir dos anos 80, com destaque para as escolas de samba e o movimento *Black Soul*, seu trabalho com a dança influenciou vários artistas, que após passarem pela escola de Silva, atuaram como multiplicadores culturais pela cidade, conforme observa Passos (2011).

Essas pessoas passaram a disseminar a linguagem da Dança Afro em suas comunidades, vilas e favelas. Tais bailarinos eram incentivados por Marlene a ocupar espaços urbanos que, até então, excluía as manifestações afro e, com isso, realizavam uma ponte entre o centro e a periferia, através da prática de Dança Afro (Passos, 2011, p.56)

Os anos 80 foram marcados pela criação das associações de professores de Arte, que promoveram encontros nacionais e internacionais, influenciados pelos estudos críticos e pelas novas teorias no campo da chamada arte-educação. Nesse campo, se destaca a proposta da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, que mais tarde seria a inspiração para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte. O documento, amparado na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, faz uma distinção no ensino de Arte a partir das quatro linguagens artísticas, contribuindo para a consolidação de uma visão da dança como campo de conhecimento.

No campo da dança no Brasil, o período coincide com iniciativas, tanto públicas como privadas, que deram impulso a diversos setores ligados ao campo. Conforme observa Alvarenga (2011), as ações foram “desde a criação em dança, passando pelos tipos de formação livre e acadêmica, pela constituição de novos grupos e companhias, produção editorial, organização de mostras e festivais, bem como pela maior circulação das produções e de artistas de dança nos palcos nacionais e internacionais” (p.1). Em Belo Horizonte, uma dessas iniciativas foi a instituição do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado (atual CEFART)⁸, criado em 1986 a partir da demanda da

⁸ O Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado é uma entidade de direito público vinculada à Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, responsável por promover formação em diversas linguagens no campo da arte, ofertando cursos técnicos e de extensão.

sociedade civil pela formalização do primeiro centro de formação profissional em artes em Minas Gerais, conforme aponta Moraes (2019). A criação do curso técnico da instituição representou um passo importante para a profissionalização da dança no estado.

A partir dos anos 90, diversas reformas educacionais alteraram o panorama das escolas estaduais, influenciadas pelo contexto econômico, sócio-político e educacional do período. Dentre os seus desdobramentos, no âmbito do sistema estadual mineiro, observou-se a ampliação da escolarização obrigatória e a emergência de uma nova organização dos tempos escolares, proposta que ficou conhecida como Escola Sagarana. No âmbito nacional, as discussões em relação a LDB e a participação de arte educadores na elaboração dos novos Parâmetros Curriculares representou um passo importante para o ensino de arte no país, contribuindo para a reflexão sobre a efetiva presença de docentes especialistas nas respectivas linguagens artísticas nos currículos escolares, que culminou na “apresentação e proposta da dança em um documento nacional como parte constituinte da educação em arte”, conforme observa Marques (2012, p. 69).

Em 1996, é realizado em Belo Horizonte o primeiro Festival Internacional de Dança (FID), evento voltado para a circulação e fomento da produção artística na área, que promoveu encontros do público mineiro com grupos e coreógrafos estrangeiros, e tornou-se referência no contexto da dança nacional, conforme observa Rosa (2010). A criação do FID se alinhou com um período de maior inserção internacional da cidade de Belo Horizonte, no rastro de outros eventos iniciados nos anos 80, como o Festival Carlton Dance, considerado um marco importante para o desenvolvimento na dança brasileira, por trazer ao Brasil artistas e companhias internacionais, conforme observa Pavlova (2010). O período também coincidiu com o começo das leis de incentivo à cultura, iniciativa que permitiu a circulação de espetáculos e informações referentes à dança teatral para outras regiões do estado.

Em 2001, conforme observa Moreira (2017), o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais emite um parecer acerca do ensino de Arte, no qual menciona a Educação Artística como componente curricular obrigatório do currículo relativo ao nível de ensino fundamental. Já em 2005, observa o autor, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer CNE/CEB n.º 22/2005, no qual se manifesta sobre a retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Para o autor, a sugestão de abandono da nomenclatura promoveu uma

“atualização epistemológica do ensino de Arte” (p.143), visando adequá-lo ao disposto na LDB e refletindo o aumento da complexidade da área e também das lutas, conquistas e avanços dos educadores brasileiros.

Também em 2005, é publicada a Resolução SEE nº 666/2005, contendo em seus anexos os Conteúdos Básicos Comuns, proposição curricular elaborada pela Secretaria de Educação, que delineava parâmetros para o ensino dos componentes curriculares por meio de “Eixos Temáticos”, definindo conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Nos CBC, a dança foi contemplada nos conteúdos referentes aos componentes de Arte e Ed. Física, sendo que no primeiro, o documento contemplou as linguagens artísticas das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo no ensino médio acrescido o eixo Artes Audiovisuais. Já no segundo componente, são contemplados os eixos temáticos Esporte, Jogos, Ginástica, acrescidos dos eixos “Dança e Movimentos Expressivos” nos anos finais do ensino fundamental e “Dança e Expressões Rítmicas” na etapa do ensino médio (Minas Gerais, 2005).

A partir da primeira década dos anos 2000, o desenvolvimento de programas de educação integral nas redes públicas do país deu um impulso para que atividades educativas complementares fossem incluídas nos currículos escolares, fomentando a presença da dança e de outras linguagens artísticas na escola. Na rede municipal de Belo Horizonte, a educação integral foi implantada a partir do Programa Escola Integrada, criado em 2006 como uma proposta que previa a articulação da escola com diversos setores da sociedade, inspirada na concepção das cidades educadoras. A proposta do programa incluía a dança por meio de oficinas ministradas no contraturno das aulas, culminando em mostras e festivais de apresentação do trabalho desenvolvido nas regionais da cidade. Além das atividades escolares, o programa também serviu de fomento para a formação continuada de professores, com destaque para as ações voltadas ao atendimento à Lei nº 10.639/2003, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação. A criação em 2007 do Programa Mais Educação como estratégia indutora para a implantação da política de educação integral no país também contribuiu para impulsionar as ações educativas envolvendo a dança em estados e municípios.

No mesmo período, observou-se a ampliação dos cursos superiores em Dança no país, acompanhados do lançamento de suas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2004. Em Minas, o primeiro curso superior em Dança teve início em 2002, na Universidade Federal de Viçosa, nas modalidades licenciatura e bacharelado; seguido do curso de

licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais, iniciado em 2010; e do curso de bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia, iniciado em 2011. Conforme observa Silva (2016), entre os anos de 2002 e 2012, o número das graduações em Dança no país passou de dez para mais de 30, encabeçados, em grande parte das vezes, pela criação de novas instituições de ensino superior, através do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Para a autora, além do REUNI, outros fatores também contribuíram para a expansão dos cursos superiores no país, tais como a melhor organização profissional da classe, o aquecimento da economia na produção cultural e o desenvolvimento da dança como área de produção de conhecimento (Silva, 2016)⁹.

A partir de 2015, as discussões em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular levantaram diversas questões referentes à presença das artes no currículo, dentre elas sua demarcação como área de conhecimento autônoma, a discussão sobre o pertencimento à área das Linguagens, e por fim, a dupla pertinência da dança nos campos da Arte e Educação Física¹⁰. Em 2016, com a aprovação da Lei nº 13.278, que altera a LDB, a dança foi incluída como uma das quatro linguagens artísticas que devem estar presentes na educação básica. A lei, comemorada como um avanço na discussão sobre o ensino de arte nas escolas, previu o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantassem as mudanças decorrentes, incluída a “necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica” (Brasil, 2016). Cabe ressaltar que, conforme observam Alvarenga e Silva (2018), a lei é

resultante do esforço conjunto dos professores de Arte que, ao longo das últimas décadas, através das associações da área, publicações de livros e artigos, organização de eventos em todo o Brasil e mobilizações constantes junto ao governo, e ainda diante de reorganizações de políticas públicas educacionais, lutaram pela manutenção e melhoria do ensino de Arte (Alvarenga e Silva, 2018, p. 1020).

Por fim, com a homologação da BNCC do ensino fundamental em 2017 e do ensino médio em 2018, os estados e municípios passaram a contar com prazo para a elaboração de seus currículos próprios. Em Minas, o Currículo Referência de cada etapa foi aprovado pelo CEE em 2019 e 2021, respectivamente. Em cada documento curricular,

⁹ Segundo o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, atualmente o Brasil dispõe de 53 cursos nas modalidades licenciatura e bacharelado, sendo que destes, 4 estão em MG.

¹⁰ A problemática da pertinência da dança nos campos da Arte e Educação Física na BNCC e seus desdobramentos será tratada no capítulo 2 da dissertação.

a dança é apresentada a partir do eixo Linguagem e suas Tecnologias, que inclui os campos da Arte e da Educação Física. Atualmente, o ensino de dança na educação escolar do país é marcado pela busca da sua efetivação como campo de conhecimento no ensino básico, enfrentando desafios como a escassez de profissionais licenciados em Dança em número suficiente para atuação nas redes públicas e privadas, e o reconhecimento das especificidades da dança como linguagem artística no âmbito do ensino escolar.

O histórico aqui traçado teve como objetivo apontar alguns marcos importantes para se pensar a presença da dança na educação, tanto no contexto brasileiro quanto em Minas Gerais. De modo geral, as perspectivas apresentadas permitem considerar que o ensino com a dança nas escolas tem se transformado significativamente nas últimas décadas, aparecendo em diversos contextos e sob múltiplas abordagens. Ainda que os desafios nesse caminho sejam grandes, é possível observar alguns indicadores de mudanças significativas na percepção social sobre a dança, tais como a recente inclusão da licenciatura na área nos concursos públicos para professores, e o número crescente de produções acadêmicas observadas nas universidades brasileiras.

Conhecer o caminho percorrido até aqui pode servir de estímulo a novos percursos. A seguir, veremos como a dança foi pensada por algumas redes estaduais de educação, a partir da análise de documentos curriculares de oito estados brasileiros.

1.1 Conhecendo algumas propostas estaduais pelo Brasil

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no ano de 2018, os estados brasileiros têm adaptado suas matrizes curriculares para acompanhar as mudanças previstas nas diretrizes para esta etapa de ensino. Nessa parte, apresentamos um resumo de como alguns estados se organizaram para atender as essas demandas, com destaque para a forma como cada um integrou os conteúdos referentes à dança em sua organização curricular. Ressalta-se que a análise aqui empreendida foi realizada no período anterior à publicação da Lei nº 14.945/2024, referindo-se, portanto, aos primeiros anos de implementação do chamado Novo Ensino Médio.

Começando pela região Sudeste, observamos que cada uma das redes estaduais da região apresentou formas distintas de organização curricular. No estado de São Paulo, por exemplo, os Itinerários formativos foram organizados de forma progressiva, iniciando com uma carga horária de 150 horas na 1ª série do ensino médio e concluindo com 900

horas na 3ª série, a partir do ano de 2023¹¹. A parte diversificada do currículo foi composta de componentes como Projeto de vida, Tecnologia e inovação, Língua inglesa, eletivas, orientação de estudos, Educação Física e aprofundamento curricular, cuja variedade de opções foi organizada de tal modo que o estado publicou 293 matrizes diferentes. Nestas, a dança aparece apenas de forma sugerida em componentes curriculares tais como “Corpo como expressão” e “Práticas corporais e culturas juvenis”, integrante do aprofundamento em Linguagens e Ciências Humanas; e “Expressões artísticas: corpo em movimento”, integrante do aprofundamento em Ciências da natureza e Linguagens.

Importante observar que, ao realizar uma busca pelo documento que contém as matrizes paulistas, a dança não aparece nomeada entre os componentes descritos, nem mesmo como licenciatura prioritária ou alternativa para ministrar o componente. Já no estado do Rio de Janeiro, os itinerários formativos foram organizados em dois núcleos: núcleo integrador, comum a todas as modalidades, que inclui os componentes de Projeto de vida e eletivas; e as trilhas de aprofundamento das áreas de conhecimento¹². A dança é trabalhada de forma transversal nas trilhas “Linguagem em movimento” e “Mídias: linguagem em ação”, e também pode ser trabalhada por meio dos componentes eletivos “Dança: expressão e comunicação”, que propõe um trabalho interdisciplinar na perspectiva da dança como manifestação cultural; “Musicalidades”, que propõe um trabalho integrado com as linguagens musicais; e “Artes em movimento”, componente que mistura Dança e Artes cênicas.

No Rio Grande do Sul, o estado com o maior número de cursos de licenciatura em Dança no país¹³, os itinerários formativos foram organizados em duas partes: os chamados componentes obrigatórios (Projeto de vida, Mundo do trabalho, Cultura e tecnologias digitais e Iniciação científica); e o aprofundamento curricular, composto dos componentes curriculares das áreas de aprofundamento e as eletivas¹⁴. Ao invés de criar itinerários que mesclassem duas ou mais áreas, o estado optou pela permanência das mesmas áreas de conhecimento da Formação geral básica, acrescidas das unidades curriculares eletivas. Dentre as trilhas de aprofundamento disponibilizadas pelo estado, observa-se que a área de Linguagem e suas tecnologias é subdividida em dois núcleos: “Expressão corporal” e

¹¹ Resolução SEDUC nº 97, de 08/10/2021 (SP)

¹² Resolução SEEDUC nº 6035, de 04/02/2022 (RJ)

¹³ Dados extraídos do e-Mec em novembro de 2023. O estado do Rio Grande do Sul conta com 5 cursos de licenciatura em dança. Destes, 4 estão em universidades públicas.

¹⁴ Portaria SEDUC/RS nº 282/2022 (RS)

“Expressão cultural”, sendo que a primeira se encontra organizada em três módulos compostos por nove componentes cada: “Expressão corporal e cidadania”, “Expressão corporal, saúde e bem-estar” e “Expressão corporal: medidas e grandezas”. Já dentre as unidades curriculares eletivas, não há nenhum componente que aborde especificamente a dança, embora a licenciatura na área conste como uma das opções possíveis descritas no perfil docente para ministrar os componentes “Identidades juvenis e o universo digital” e “Luz, câmera, ação”.

Ao analisar o caderno pedagógico disponibilizado pela rede gaúcha referente às trilhas de aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias, percebe-se que a proposta é bastante abrangente no que diz respeito ao trabalho com o corpo, mobilizando, com frequência, as quatro áreas do conhecimento, por meio de uma variedade de combinações possíveis envolvendo a dança e as demais áreas. Tanto no núcleo de “Expressão corporal” quanto no “Expressões culturais”, a dança é trabalhada de forma transversal, com abordagens que variam da vivência e apreciação de manifestações da cultura corporal do movimento à criação artística envolvendo o corpo em sua interação com as diversas linguagens.

No Nordeste, o estado de Pernambuco optou por organizar sua arquitetura curricular de forma semelhante a São Paulo, com itinerários formativos com carga horária progressiva ao longo de três anos. As unidades curriculares integrantes dos itinerários são semestrais, sendo que as eletivas devem ser construídas e propostas pelas escolas, considerando o interesse dos estudantes e a possibilidade de oferta pelos docentes¹⁵. Já as trilhas de aprofundamento foram compostas de 22 unidades curriculares distribuídas ao longo dos 6 semestres do ensino médio, sendo 16 unidades obrigatórias e 6 unidades optativas. Dentre as opções de trilhas disponibilizadas pelo estado, chama a atenção a diversidade de combinações possíveis da dança com as demais áreas de conhecimento. Dentre elas, destacamos as trilhas “ComunicAÇÃO”, “Identidades e Expressividades”, “Línguas e leituras de mundo”, “Diversidade cultural e territórios” e “MatematizAÇÃO, design e criatividade.

No estado da Bahia, conhecido por abrigar o curso superior de dança mais antigo do país, os itinerários formativos foram disponibilizados nos seguintes arranjos curriculares: quatro itinerários formativos das quatro áreas do conhecimento, sendo que

¹⁵ Instrução normativa SEE nº 03/2021 (PE)

cada itinerário possibilita à unidade escolar optar por um aprofundamento entre dois disponíveis; seis itinerários formativos integrados, integrando duas áreas do conhecimento; e um itinerário formativo integrado transdisciplinar. No itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias, intitulado “Leituras de mundo”, observa-se que a dança está contemplada como uma das três linguagens artísticas do componente “Arte e contemporaneidade”, com carga horária de 120 horas, a serem desenvolvidas no 3º ano. Também é contemplada no componente “Cultura popular”, com carga horária de 80 horas, a serem desenvolvidas no 2º ano. Outro componente que aborda a dança é “Performar, performando”, que apresenta em sua ementa uma ênfase nas quatro linguagens artísticas, sendo que na dança o foco recai sobre os estudos de dança contemporânea e “experimento prático-teórico dos princípios e práticas improvisacionais” (Bahia, 2022, p. 262).

Ao analisar o documento curricular da etapa ensino médio no estado, percebe-se que alguns dos componentes mencionados possuem objetos de conhecimento bastante diversos, perpassando desde as narrativas autobiográficas a partir do corpo até os estudos sobre “dança como política” (Bahia, 2022, p.270), englobando também elementos da improvisação, da performance e as criações colaborativas, numa compreensão da dança em interação com os territórios baianos e em relação com o mundo. Percebe-se também uma prevalência das atividades de pesquisa como forma de construção do conhecimento, elaboradas de forma concomitante com o fazer artístico. Já as unidades eletivas, conforme explicita o documento, estão previstas para serem criadas pelas próprias escolas, com fundamento na realidade local e de acordo com os anseios e necessidades dos estudantes, dialogando com as demais áreas do conhecimento (Bahia, 2022).

No Norte do Brasil, a proposta curricular do Pará prevê uma organização dos itinerários formativos na forma de um núcleo único chamado “Formação para o mundo do trabalho”. Nesse núcleo estão previstas as chamadas “Itinerâncias”, unidades curriculares que agregam o chamado “Projeto Integrado de Ensino”, compostos por componentes de cada uma das 4 áreas do conhecimento, além dos chamados “Campos de saberes e práticas eletivas”, com dois componentes eletivos. Dentre os projetos integrados de ensino, a dança está prevista no projeto “Corpo, cultura e artes cênicas”, que está dividido em dois grandes blocos de conhecimentos, um ligado ao teatro e outro ligado à dança. Um dos módulos é o “Dança e práticas coreográficas”, no qual está prevista como sugestão de atividade uma cartografia das práticas corporais. O estado também conta com

uma modalidade intitulada Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que permite o atendimento ao ensino médio em localidades distantes das sedes municipais.

Na proposta curricular do estado do Mato Grosso, os itinerários formativos são compostos pelo Projeto de vida, componentes curriculares eletivos e pelas trilhas de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento, que são articuladas aos Temas Contemporâneos Transversais. A dança é pouco trabalhada dentre as opções de trilhas disponibilizadas pela rede, havendo maior prevalência na trilha integrada entre as áreas de Ciências Humanas e Linguagens, intitulada “Empoderando identidades”. Ainda assim, observa-se a sua utilização mais como uma forma de ilustrar determinados conteúdos. Também não há proposta de componente eletivo que trabalhe com a área. Observa-se, no entanto, que o trabalho com a dança é mencionado diversas vezes na etapa ensino médio da educação escolar indígena, incluindo como objetos de conhecimento como as “danças indígenas” e as “gestualidades da cultura”.

Em Goiás, assim como em diversos estados, o itinerário formativo foi dividido em Projeto de vida, eletiva e trilhas de aprofundamento, nos quais a dança aparece contemplada no itinerário “Comunicação: movimentos, práticas e sentidos do existir”, no módulo “Diálogos e intersecções”, que busca articular a dança com as práticas artísticas, corporais e linguísticas no espaço; e também no módulo “Processos e produções”, voltada para a mediação de questões socioculturais por meio das práticas de linguagem. A dança também aparece no itinerário “Identid@des.com”, que por meio de três módulos, visam associar as práticas artísticas aos movimentos socioculturais. Além dos itinerários do ensino médio regular, o estado também disponibiliza um itinerário formativo técnico profissionalizante por meio de uma trilha de aprofundamento em Artes, dividida em três modalidades: Teatro, Música e Dança. Segundo a página do órgão, o curso tem como foco a formação de profissionais técnicos em Dança, para o desenvolvimento de “atividades de criação e execução de dança, atuando como professor, bailarino, dançarino, diretor de espetáculo e ou assistente de palco” (Goiás, 2023).

Pelas observações feitas até aqui, é possível perceber que a dança foi abordada de diversas formas pelos documentos curriculares dos estados brasileiros. Nas próximas páginas, veremos algumas perspectivas teóricas para se pensar o ensino com a dança nas escolas.

2 - PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Conforme observamos no capítulo 1, as perspectivas para a dança como campo de conhecimento e o seu ensino nas escolas brasileiras tiveram um impulso a partir da Lei n.º 13.278/2016, que alterou o art. 26 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e destacou as quatro linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – como constituintes do componente curricular Arte. Embora se reconheça que a não obrigatoriedade inferida pelo texto da lei possa dar margem para incoerências na sua aplicação, como aponta Moreira (2017), é inegável a ampliação que a lei proporcionou no debate público acerca da dança como campo de conhecimento, possibilitando um avanço nas iniciativas que buscam garantir o seu espaço na escola. Nesse capítulo, abordaremos algumas perspectivas teóricas que perpassam o ensino de dança, buscando elementos que possam contribuir para um entendimento da proposta estadual que será analisada mais adiante. Antes, porém, consideramos importante fazer alguns esclarecimentos acerca da situação da dança na educação básica no Brasil e das tensões que cercam os campos da Arte e da Educação Física no que se refere à responsabilidade de cada campo pelo ensino de dança na escola.

Ao longo das últimas duas décadas, o ensino de dança nas escolas brasileiras tem se dividido em duas perspectivas que abarcam não apenas desdobramentos curriculares, mas também epistemológicos, evidenciando um tensionamento no que se refere ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido no âmbito da educação formal. Conforme apontam Nogueira e Silveira (2021), desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, nos quais a dança foi apresentada pela primeira vez como uma das quatro linguagens a serem abordadas no componente Arte, sendo ao mesmo tempo compreendida como um dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, há uma dupla pertinência da dança aos campos da Arte e da Educação Física, com abordagens distintas, que se traduzem em entendimentos distintos sobre o que é a dança e como deve se dar o seu ensino nas escolas. As autoras observam que essa dupla presença da dança, “reiterada nas três versões publicadas da BNCC, inclusive na definitiva, despertou reações do campo da dança que nos parecem reveladoras das tensões que marcam essa discussão” (2021, p. 6). Para compreender essas tensões, as autoras buscaram analisar a forma como cada campo entende o ensino de dança nos textos do documento curricular.

No campo da Arte, no qual a dança é incluída como uma das linguagens, assim como previsto na lei mencionada, as autoras observam que a dança é desdobrada em três eixos: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação. A prática da dança na Base Nacional Comum Curricular¹⁶, observam, se dá “entrelaçada à improvisação e à criação, na busca de uma dança autoral; na exploração de fatores constitutivos do movimento dançado como o peso, tempo, espaço e fluência, levando em consideração as referências históricas do campo” (2021, p. 7). As autoras observam ainda que o documento não indica os estilos de dança a serem necessariamente abordados, o que podemos inferir como uma forma de ampliar os possíveis entendimento sobre o que é a dança. Dentro da área de Arte, apontam elas, a dança é compreendida “em suas dimensões artísticas e estéticas, sem que deixe de trazer consigo, evidentemente, seus aspectos como prática corporal e produto cultural” (2021, p. 7).

Já no campo da Educação Física, a dança é entendida como uma unidade temática, na qual são explorados o conjunto das práticas corporais, que são “caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil *apud* Nogueira; Silveira, 2021, p. 7). O documento indica uma lista de danças a serem abordadas, a exemplo das danças brasileiras, daquelas de matriz indígena e africana, enfatizando as relações culturais e os aspectos do movimento corporal que devem ser observados. As autoras chamam a atenção para o fato de que a inclusão da dança como um tema a ser tratado nas aulas de Educação Física se dá em função das mesmas serem compreendidas como conteúdo da cultura corporal do movimento, “conceito caro ao campo da Educação Física e que ampliou o arco de ação do ensino da Educação Física para além do treinamento físico, dos esportes, das lutas e dos jogos” (Nogueira e Silveira, 2021, p. 7).

Essa disputa entre campos distintos, observam as autoras, contribui para a perpetuação da “confusão” entre dança como tema e dança como campo de conhecimento. As autoras explicam que, para o campo da Dança, a Educação Física não consegue abarcar a complexidade dessa linguagem, que deve ser abordada dentro do componente Arte, “por possuir conteúdos próprios, além de partilhar questões com o campo da Arte em geral” (2021, p. 12). Nesse sentido, elas observam que a recente mobilização da classe da dança em defesa das suas especificidades enquanto campo de

¹⁶ O documento analisado é referente à etapa do ensino fundamental.

conhecimento dentro da Arte sinaliza que “o espaço e a autonomia da dança na escola ainda não estão garantidos” (2021, p.11).

Outra problemática apontada pelas autoras é a que a dupla pertinência “parece alimentar a disputa relativa à definição de quem estaria habilitado a ensinar a Dança na escola e em que contexto ela pode/deve ser abordada” (Nogueira; Silveira, 2021, p. 7). Elas lembram que a disputa não é recente, apontando como exemplo os embates travados no campo legislativo poucos anos após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, envolvendo o Conselho Federal de Educação Física¹⁷, em torno da fiscalização do exercício profissional das atividades ligadas à cultura corporal, sendo a dança entendida como uma dessas atividades. As autoras apontam que a iniciativa da entidade demonstra o desconhecimento da dança como uma área autônoma de conhecimento, fator que se observa também nas práticas de ensino de dança observadas nas escolas brasileiras. É importante lembrar também que, no campo das Artes, a dança enfrenta ainda um outro obstáculo, que se refere à prevalência das Artes Visuais no desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para o componente nas escolas.

Apesar de ter havido desde a última década uma grande expansão dos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, o campo do ensino da dança na escola tem sido marcado pela ausência de profissionais qualificados para ensiná-la, com frequência estando sob a responsabilidade de professores que não têm esta licenciatura (Nogueira; Silveira, 2021, p.3).

Em relação a disputa envolvendo a BNCC, as autoras destacam que, com a publicação do documento preliminar em 2015, diversas manifestações de repúdio à presença da dança entre os conteúdos de Educação Física circularam pelas associações de profissionais da área. Uma em especial é destacada pelas autoras: a chamada *Carta de Uberlândia*, atribuída aos professores do curso de Dança da UFU e “subscrita por artistas, pesquisadores e docentes da educação superior e da educação básica de várias partes do país” (2021, p. 9). No documento, os autores afirmam que a única justificativa apresentada para a permanência da dança pelos profissionais de Educação Física é a “tradição arraigada e o costume da inserção da dança em seus currículos”, algo que entendem como de cunho político e de reserva de mercado. Mencionam os embates com

¹⁷ As autoras se referem ao Projeto de lei nº 2.939/00, que incluía os possuidores de diploma em Dança no conjunto de profissionais cujas atividades deveriam ser submetidas ao Conselho Federal de Educação Física, assim como aos conselhos regionais. O projeto mobilizou a classe dos profissionais da dança em nível nacional, culminando na criação do Fórum Nacional da Dança.

o Conselho Federal de Educação Física e apontam a escassa carga horária dedicada a dança nos currículos de cursos de licenciatura em EF como um fator que demonstra que tais cursos não apresentam uma “formação mínima necessária para que seu egresso possa atuar de forma consistente no ensino da dança” (2015, p. 2).

Nessa perspectiva, constata-se que a Dança, como subcomponente do componente curricular Arte, já vem consolidando um percurso de formação de professores para atuarem na Educação Básica de forma crítica, reivindicando para si sua especificidade como prática artística e cultural pertencente ao entendimento da Arte como campo de conhecimento que deve ter suas especificidades e importância respeitadas na escola como campo específico e singular de construção do saber (Carta..., 2015, p.2).

Na carta, os autores argumentam ainda que o ensino de dança pressupõe “conhecimentos de conceitos específicos concernentes à dança como forma estética, contextualização dessas diferentes práticas de Dança numa perspectiva crítica e sensível, criação em Dança em suas diferentes matrizes expressivas, etc” (2015, p. 2). Observam ainda as diretrizes fixadas para a implementação de políticas públicas para o ensino de dança no país, estabelecidas pelo Colegiado Setorial da Dança, órgão vinculado ao Ministério da Cultura, por meio do Plano Setorial da Dança, que prevê como meta para assegurar a inclusão do ensino de dança no ensino básico de todas as escolas públicas e privadas “100% dos docentes contratados para a área com licenciatura em dança” (2015, p. 3).

Para tentar responder ao disposto na carta, em dezembro do mesmo ano, os integrantes do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área da Educação Física, submeteram a temática à análise dos grupos de trabalhos da entidade, resultando no documento *Sobre a dança na Base Curricular Comum (BNCC) da educação física escolar: contribuições de grupos de trabalhos temático (GTTs) do CBCE*. Nele, os integrantes reforçam a importância da construção coletiva de atuação na escola entre as diversas áreas de conhecimento, para que tanto a expressão da cultura corporal quanto a das artes sejam contempladas. O grupo defende a permanência da dança como conteúdo pertinente ao campo da Educação Física, sob o argumento de que a atuação do profissional está baseada em construções epistemológicas na área. Ao mesmo tempo, considera que a abordagem da dança por múltiplos olhares enriquece o trabalho educacional, sendo este um “direito dos estudantes do qual a escola não deve furtar-se” (CBCE, 2015, p. 10).

No documento, os integrantes se mostram ainda contrários às ingerências do CONFEF, pontuando que as ações arbitrárias implementadas pelo órgão não representam os profissionais atuantes na Educação Física escolar. Apontam o histórico da área em trabalhar com a dança, indicando os diversos grupos de pesquisa acadêmica, projetos de ensino e extensão na área, além de apontar também as diferentes concepções de cultura corporal, o que indica a diversidade de perspectivas abrangidas pelo campo. Apontam ainda que a presença de profissionais da dança na escola “se alinha com uma tendência mundial de complexificação da área” (p. 21), indicando o conceito de campos de experiência como importante pois estimula uma visão “que não se restringe ao modelo disciplinar tradicional” (CBCE, 2015, p. 21).

Um ponto interessante apontado no documento é o fato de que os objetivos gerais da área de linguagens da BNCC, até aquele momento, se concentrarem “na língua portuguesa, especificamente na leitura e escrita, enquanto que as demais subáreas de conhecimento sugerem uma interpretação de acessório ou meio para que aqueles sejam desenvolvidos” (CBCE, 2015, p.14). O fato é apontado como algo que tornaria o ensino dessa área de conhecimento como “passível de livre interpretação ou uso por professores, escolas, entidades” (p. 14). Nesse sentido, os integrantes da entidade acreditam que a proibição da presença da dança nas aulas de Educação Física poderia significar a negação do acesso às experiências pelos estudantes, contribuindo para reduzir o espaço da dança na escola ao invés de ampliar (CBCE, 2015).

Pesquisas têm apontado que a dança tem sido um conteúdo pouco presente nas escolas. Muitas crianças concluem o período de escolarização básica com experiências muito restritas – ou até mesmo inexistentes – neste campo. Além disso, a formação do professor de arte em múltiplas áreas não garante que, mesmo existindo um professor nesse campo na escola, este seja habilitado na área da dança. Incluir as práticas corporais rítmicas na base curricular comum da educação física é uma forma de buscar garantir o acesso de crianças e jovens a esta área de conhecimento (CBCE, 2015, p.19).

Corroborando com a posição da entidade, Silveira (2016) acredita que o pertencimento a duas áreas no currículo não garante que a dança ocupe lugar nas escolas brasileiras, sobretudo como linguagem da Arte. No entanto, a autora acredita que, embora as danças sejam parte da cultura corporal, “apenas a prática destas danças me parece insuficiente como entendimento da presença da Dança na educação básica” (p. 169). Para a autora, não há dúvida de que a vivência do movimento dançado no corpo, tendo por

base as danças tradicionais e populares, ou outros estilos de dança, é importante. Porém, ela acredita que “limitar a dança na escola a vivenciar danças, ainda que estas culminem em montagens coreográficas apresentadas em mostras e festivais, me parece redutor da complexidade do que é a Dança como campo de conhecimento, da Dança entendida a partir do campo da Arte” (Silveira, 2016, p. 169).

O projeto educativo do ensino da Arte/dança visa primeiro fazer com que o aluno adquira saberes inerentes a um tipo de questionamento sobre sua experiência estético-artística vivida. Colocar o corpo em situação de dança, certamente algo importante, é apenas um meio privilegiado próprio para dar um sentido específico a esta experiência, assim como uma orientação aos saberes que ela recobre. Nesta visão das coisas, o ensino dança/arte destina-se à aquisição gradual de ferramentas necessárias para que o aluno se engaje não somente na produção de momentos coreográficos, mas também e sobretudo, em colocar em questão os métodos de produção que estão subjacentes. Um questionamento necessariamente relacionado à aquisição de conhecimento culturais, remetendo a outros campos artísticos além da arte coreográfica: da arte da música, da arte visual, da arte literária, etc. Neste sentido, o ensino da história das artes desempenha um papel importante neste processo de questionamento. (Félix *apud* Nogueira, 2016, p. 169).

Citando Tribalat (2013), Silveira faz referência ao conceito de *patrimônio coreográfico*, entendido pelo autor como uma condição para que os estudantes tenham acesso à dança numa perspectiva artística. Para o autor, os alunos que aprendem dança na escola não possuem a mesma bagagem de dança que os artistas, “o que faz com que no momento de improvisar, por exemplo, não tenham repertório que os permita não cair em uma repetição vazia de padrões de movimentos dançados que em nada permitirão que ampliem, de fato, seu conhecimento de dança” (2016, p. 170). Nesse sentido, Silveira observa que, para o autor, o acesso ao patrimônio coreográfico, ou seja, às “obras, artistas e contextos de criação” (p. 170), é o que permite que os alunos tenham recursos para ampliar sua relação com a dança, alimentando assim sua própria capacidade de improvisar (Silveira, 2016).

Nesta perspectiva, o ensino da Dança incorpora o dançar não como um fim em si mesmo, mas como uma prática que permite ao aluno melhor compreender e problematizar o que sustenta os processos de criação em dança, seus “métodos de produção”, a relação do corpo que dança com o espaço, com o tempo, com o peso, com o grupo, com as outras linguagens artísticas, com o contexto histórico em que é produzida, etc. O acesso, a fruição e a análise crítica de obras de danças têm igualmente um lugar importante nas aulas de dança na escola para que os alunos construam ferramentas que permitam se relacionar com o fenômeno dança também a partir do lugar do espectador, buscando estabelecer

relações entre a dança e outros campos do saber, além das questões intrínsecas ao próprio campo da Arte. Fazer dançar os alunos deve se articular com o acesso ao conhecimento do campo coreográfico *lato sensu*, o que inclui obras, artistas, contextos históricos e poéticas (Silveira, 2016, p. 170).

Para tentar compreender as implicações da questão, Nogueira e Silveira recorrem ao pesquisador Jean Jacques Félix (2011), que ao perscrutar a dupla presença da dança na Arte e na Educação Física nos liceus franceses, identificou dois modos de considerá-la: por oposição, e por distinção e diferenciação (Nogueira; Silveira, 2021). No primeiro, o autor considera que a disputa pela dança está ligada à “convicção de cada um dos campos [...] de que apenas ele próprio deteria os saberes necessários para dar conta da dança na educação básica” (p. 12). Nessa perspectiva, nenhum dos dois lados considera a possibilidade de ter lições a aprender com o outro, reivindicando a responsabilidade para si por possuir maior competência para lidar com as questões referentes ao ensino de dança, seja concernente à educação do corpo, como quer a Educação Física, seja concernente aos princípios estéticos e artísticos, como deseja o campo da Arte. Conforme mostram as autoras, para Félix (2011), a lógica da oposição prejudica o estudante, que acaba virando “refém destes enfrentamentos polêmicos” (Félix *apud* Nogueira; Silveira, 2021, p. 12).

Já no segundo modo de considerar a questão, por distinção e não por oposição, as autoras consideram que a proposta de Félix permite “que se instaure um debate mais sereno e mais argumentado” (p. 12), no qual cada área se vê obrigada a se “debruçar sobre as especificidades de seus saberes e fazeres dentro do campo mais amplo da dança na escola” (p. 13), de forma a poder atuar conjuntamente, e “se possível, de forma complementar” (p. 13). Citando Félix, as autoras apontam que esse modo de encarar a questão coloca os docentes na posição de “interrogar a especificidade de seus conteúdos respectivos”, questionando “em que medida os conteúdos ensinados na opção Arte/dança se diferenciam daqueles da opção Educação Física/dança?” (Félix *apud* Nogueira; Silveira, 2021, p. 13).

Este ponto de vista permite conceber a ideia de que em cada um dos dois contextos educativos singulares, relativos às filosofias educativas que os fundam, o aluno não irá viver as mesmas experiências, nem construir os mesmos saberes e saberes-fazer. Assim, o interesse dessa segunda abordagem é que o valor respectivo destes dois tipos de ensino/aprendizagem não coloca em questão seu valor respectivo (Félix *apud* Nogueira; Silveira, 2021, p. 13).

Conforme afirmam as autoras, para que a dança seja considerada de forma polissêmica e possa proporcionar experiências significativas aos estudantes, cabe a cada uma das áreas se aprofundar naquilo que pode propor para o ensino da dança, de forma a esclarecer as especificidades de sua abordagem, para além das normativas curriculares. As autoras apontam para o fato de que o currículo não é um campo neutro, e sim um importante campo de disputa sobre visões de mundo e espaços de ação. Nesse sentido, entendem elas, “conceber a dança como exclusiva do campo da Arte ou exclusiva do campo da Educação Física não significa o mesmo” (Nogueira; Silveira, 2021, p. 13).

Conceber a presença da dança em aulas de Arte/dança e Educação Física/dança por distinção e diferenciação e não por oposição, como proposto por Félix (2011), permite tratar essas duas abordagens como complementares e não concorrentes. Quem sabe assim seria possível assegurar um espaço para a dança na escola que permita que, no futuro, os alunos possam ter experiências ricas, variadas e relevantes, na educação básica. É na construção desse espaço de distinção e não necessariamente de oposição que hoje apostamos (Silveira, 2016, p. 236).

A partir desses apontamentos em relação ao contexto no qual o ensino de dança está inserido nas escolas brasileiras, optamos nesta pesquisa por investigar um pouco dos pressupostos que embasam cada um dos campos, de forma a encontrar subsídios que permitam refletir sobre o ensino de dança no contexto pesquisado. Para tanto, no próximo item, faremos uma reflexão acerca do conceito de cultura corporal, incluindo as críticas feitas a esse conceito no campo da Educação Física, e posteriormente pensaremos as possibilidades de trabalho com as danças na escola, a partir de uma perspectiva que discute os impactos das políticas que emergem das danças contemporâneas no modo de se pensar, produzir e vivenciar a dança dentro e fora do ambiente escolar.

2.1 Em torno do conceito de cultura corporal

A expressão cultura corporal tem sido amplamente utilizada no campo da Educação Física para abordar concepções e significados distintos relacionados às práticas corporais. No entanto, conforme observam Neira e Gramorelli (2017), o seu uso indiscriminado tem contribuído também para uma rarefação de seu potencial crítico, uma vez que ao ser utilizada em contextos tão diversos, acaba por reforçar perspectivas

bastante divergentes entre si, a exemplo do discurso neoliberal que impregnou o debate educacional nos anos 90. Por ser um conceito complexo e que abrange diversas possibilidades de entendimento, acreditamos ser importante fazer um breve estudo no sentido de investigar um pouco da história do conceito, de forma a buscar subsídios para entender o modo como os componentes curriculares pesquisados foram descritos nas propostas curriculares do estado.

Em contraposição aos discursos que priorizam os estudos das ciências naturais no campo da Educação Física, a exemplo das abordagens psicomotora e desenvolvimentista, o conceito de cultura corporal está amparado nas ciências humanas e sociais, e se relaciona com as perspectivas que buscam ultrapassar as explicações naturalizantes para o movimento humano, concebendo o objeto de estudo do campo como um fenômeno cultural. Nessa vertente, três perspectivas são tidas como introdutoras da discussão no campo: a perspectiva da “cultura corporal”, conforme proposta pelo Coletivo de Autores; a da “cultura do movimento”, proposta por Elenor Kunz; e a perspectiva da “cultura corporal de movimento”, proposta por Mauro Betti e por Valter Bracht. Em comum, as três perspectivas entendem que os conteúdos da Educação Física devem ser trabalhados numa perspectiva histórica e cultural, situando a educação no campo da transformação social e diferenciando-se pela priorização do corpo, do movimento ou da cultura.

Fazendo uma genealogia do conceito, Souza Júnior *et al* (2011) identificam que o mesmo começou a ser utilizado no Brasil em meados da década de 80, num contexto de crítica à perspectiva tecnicista da Educação Física, que privilegiava o aspecto psicomotor, em detrimento de uma visão mais ampla das práticas corporais. Segundo o autor, foi a partir das críticas realizadas por Dieckert (1985), ao buscar pensar uma Educação Física mais humana, que se passou a colocar em questão uma nova antropologia que tomasse como centro “uma cultura corporal própria do povo brasileiro”. Conforme os autores observam, nas palavras de Dieckert, essa cultura própria foi definida como “elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país”, tomando como base elementos da “cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro” (Souza Júnior *et al*, 2011, p. 395).

Posteriormente, observam os autores, o conceito foi abordado no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a partir de uma lógica materialista-histórico-dialética, na qual “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos

do homem e as intenções/ objetivos da sociedade” (Soares, 1992 *apud* Souza Júnior *et al*, 2011, p. 395). A proposição do Coletivo de Autores¹⁸, representa parte da perspectiva crítico superadora, que defende o acesso à cultura corporal como forma de propiciar aos estudantes marginalizados do processo social as condições de apropriação do conhecimento científico, de forma a equilibrar a disputa entre classes sociais. A corrente, que possui influência do pensamento marxista, com destaque para a pedagogia histórico crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, buscava uma aproximação com a prática social, entende o estudo da educação física a partir das noções de justiça social e sistema capitalista, compreendendo a cultura corporal como uma manifestação carregada de significados historicamente produzidos.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Soares *et al.*, 1992, p.61).

Nessa perspectiva, a seleção e a organização dos conteúdos das aulas devem promover a coerência com o objetivo de promover uma leitura da realidade brasileira, de forma a buscar uma aproximação com as práticas sociais e culturais estabelecidas, rompendo com os pressupostos norteadores das ciências biológicas e compreendendo a relação de interdependência que o jogo, a dança, a ginástica e outros temas tem com os grandes problemas sociopolíticos atuais. Para os autores, “os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais” (p. 43), e nesse sentido, eles consideram que a percepção do aluno deve ser orientada para conteúdos que lhe apresentem “a necessidade de solução de um problema nele implícito” (Soares *et al.*, 1992, p. 43).

Em relação à dança, especificamente, a proposta do coletivo de autores a considera como uma linguagem social que permite a representação estilizada e simbólica de sentimentos e emoções, razão pela qual o ensino de dança deve considerar, para além da formalidade técnica, o seu aspecto expressivo. Nesse sentido, os autores indicam como escolha metodológica o “desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido

¹⁸ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992, pela editora Cortez. O livro é considerado uma referência no campo das pedagogias críticas na área da Educação Física no Brasil.

da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito” (p. 58). Os autores acreditam que o desenvolvimento da técnica formal “deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida”. Isso porque, no entendimento dos autores, a técnica “não pode separar-se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, da simbologia que produz, da utilização que faz das suas possibilidades corporais e da consciência que tem dos ‘outros’ a quem comunica” (Soares *et al.*, 1992, p. 59).

Para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática (Soares *et al.*, 1992, p. 60).

Como sugestão para o trabalho com a dança no ensino médio, chamado no livro de “ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento”, os autores indicam “danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral”, sugerindo ainda ao professor “estimular o aperfeiçoamento dos conhecimentos/habilidades da dança para utilizá-los como meio de comunicação/informação dos interesses sócio-político-culturais da comunidade” (Soares *et al.*, 1992, p. 60).

Em um aprofundamento da perspectiva abordada pelo coletivo de autores, Souza Junior *et al.* destacam o trabalho de Escobar (1995) no artigo *Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física*, que entende o conceito de cultura corporal como um processo de transformação da realidade natural a partir dos modos históricos de existência do homem em sociedade (Escobar *apud* Souza Júnior *et al.*, 2011). Os autores mencionam que, juntamente com Taffarel (2009), Escobar defendeu, em um trabalho posterior, que o “objeto de estudo específico da Educação Física é fruto, numa perspectiva marxista, do trabalho humano não-material” (p.396), indicando-o como categoria fundante na construção da teoria pedagógica do campo. Essa perspectiva, apontam os autores, buscou combater as construções idealistas e fenomenológicas da área, que relativizam e desconsideram as formações econômicas e históricas na determinação do ser social,

produzindo “explicações sobre o corpo como se este fosse algo abstraído da realidade concreta historicamente situada” (Escobar; Taffarel, 2009 *apud* Souza Júnior *et al.*, 2011).

Outra proposta no espectro das pedagogias críticas é a perspectiva curricular crítico-emancipatória, de Eleonor Kunz (1994). Influenciada pela fenomenologia de Merleau-Ponty, pelas teorias críticas da chamada escola de Frankfurt, e também pela pedagogia de Paulo Freire, a proposta busca apresentar uma concepção de cultura de movimento denominada de dialógica. Nesse sentido, conforme aponta Bracht (1999), o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo. Kunz critica a expressão cultura corporal, entendendo-a como um conceito tautológico que faz parte do “velho dualismo de corpo e mente”, além de indicar sua vinculação, na visão do autor, a uma visão mecanicista. A noção de sujeito tomada aqui é aquele capaz de atuação crítica e autônoma, devendo a proposta da escola levar a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos estudantes a autonomia intelectual e a capacidade de analisar os interesses ocultos do currículo e agir criticamente (Bracht, 1999).

A pedagogia crítica emancipatória entende que “a maioridade e a emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo” (Kunz, 1994, p.32). Nesse sentido, acredita o autor, ao induzir nas ações pedagógicas a autorreflexão do estudante, o educador deve oportunizar aos alunos “perceberem a coerção auto imposta de que padecem” (p. 36), o que lhes permitiria dissolver o aspecto objetivo dessa coerção e assumir “um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação” (Kunz, 1994, p.36).

Embora a proposta crítico-emancipatória seja com frequência utilizada para se interpretar com um olhar crítico o ensino de esportes de rendimento, é interessante observar que o conceito de *se movimentar*, presente na obra de Kunz, tem sido apropriado por pesquisadores da dança para pensar questões referentes ao movimento humano e suas relações com a cultura, como mostram as proposições de Marques (2012), Rigo (2016), Silva (2018) e Saraiva (2009). Para Mendes e Nobrega (2009), a cultura de movimento deve ser entendida a partir das relações entre corpo, natureza e cultura, de forma a aproximar as práticas, modos de ser, de fazer e de viver das diferentes realidades sociais e históricas, entendendo o movimento humano como diálogo entre o homem e o mundo.

A proposta do professor Elenor Kunz (1991) ultrapassa a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço, presente na visão de educação que o autor questiona. Ao considerar o ser humano que realiza o movimento, essa proposta passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano [...] Nesse sentido, o conceito de cultura de movimento refere-se às relações existentes entre essas formas de se movimentar e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura. (Mendes; Nóbrega, 2009, p. 2).

Refletindo sobre as perspectivas mencionadas (pedagogia crítico superadora e crítico-emancipatória), Bracht (1999) observou que ambas têm em comum o entendimento de que “as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna” (p.81), sendo que “reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo” (p.81). Nesse sentido, ele observa que os procedimentos didático-pedagógicos sugeridos para se trabalhar com os temas da cultura corporal ou de movimento, objetivam “propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico- emancipatória” (Bracht, 1999, p. 81). A partir de então, dotados de consciência crítica, entende-se que os sujeitos poderão agir de forma autônoma e reflexiva na esfera da cultura corporal ou de movimento.

Vale ressaltar que as propostas buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural (Bracht, 1999, p.81).

Abordando uma perspectiva mais ampla sobre o conceito de cultura corporal do movimento, Bracht (2005) considera que tanto a expressão corpo como movimento, isoladamente, não permitem definir com clareza qual é o objeto da Educação Física. Nesse sentido, ele reforça a importância de se atentar para o conceito de cultura, que no seu entendimento, é o que melhor expressa a ressignificação e desnaturalização das práticas do campo, pois identifica o objeto da EF como uma construção social e histórica. No texto *Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?*, Bracht (2005) responde da seguinte forma a pergunta proposta no título:

Em princípio, qualquer um, desde que cultura, ou seja, desde que se coloque o peso maior neste conceito. Com isso quero na verdade dizer, que o conceito que, no meu entendimento, indica uma construção nova de nosso “objeto” é o de cultura. É ele que melhor expressa a resignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica”. (Bracht, 2005, p.97).

Para o autor, uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela “força uma redefinição da relação da Educação Física com a natureza e com seu conhecimento fundamentador” (p.99), superando certo naturalismo presente na área e ampliando a interlocução com outras ciências e a visão dos saberes a serem tratados. Esse ponto é importante para o autor quando pensa na especificidade da Educação Física como disciplina escolar, pois identifica a expressão e (re)criação da cultura como o saber ou os saberes que lhe compete tratar. Nesse sentido, ao tomar o significado das práticas corporais como objeto das aulas, Bracht sugere que as manifestações culturais as quais elas pertencem sejam apropriadas pelos alunos, não como forma de repeti-la, mas para permitir que os estudantes participem da sua construção e aprendam também a construir cultura (Bracht, 2005).

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola (Bracht, 2005, p.4).

Citando outros autores que abordam a questão, Bracht menciona Oliveira (1998), que prefere a expressão *corporalidade*, por entender que as expressões cultura de movimento e cultura corporal de movimento estão centradas na questão motriz. Para o autor, afirma Bracht, a corporalidade “é o conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza” (p. 98). Nesse sentido, a corporalidade “se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade” (Bracht, 2005, p. 98).

Já Neira e Gramorelli (2017) observam que o conceito de cultura corporal passou por modificações substanciais desde sua origem. Para os autores, o conceito recebeu uma contribuição importante dos estudos realizados na metade dos anos 90, em especial a partir das obras de Daolio (1995 e 1997), e que vão buscar fundamentação na antropologia para pensar a Educação Física, a construção cultural do corpo e a noção de prática corporal como texto passível de múltiplas leituras. Embora reconheçam que essa contribuição enriqueceu por um lado a discussão sobre cultura, por outro lado, os autores apontam que o foco etnocêntrico dado aos estudos retirou um pouco do potencial crítico do conceito, uma vez que a noção de cultura da antropologia não foi perpassada “pelas relações de poder que atravessam tanto a produção quanto a leitura de qualquer texto cultural” (Neira; Gramorelli, 2017, p. 324).

Citando um exemplo da multiplicidade de interpretações que o conceito de cultura corporal pode abarcar, os autores mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos publicados no fim dos anos 90 e que contribuíram para consagrar a expressão “cultura corporal” no âmbito da educação. Para os autores, os documentos misturam várias tendências da área, sem apresentar, no entanto, vinculação com as teorias que lhe deram origem nem com as contribuições da antropologia da segunda metade dos anos 90, favorecendo múltiplas interpretações e contribuindo para a disseminação de um viés funcional camuflado nessas propostas¹⁹ (Neira; Gramorelli, 2017, p. 325).

É interessante perceber que, ao tratar tudo como cultura corporal do movimento (...) ao vincular a Educação Física à melhoria dos aspectos sociais, ou a transmissão de conteúdos de ordem conceitual, atitudinal e procedimental, esse documento, na verdade, contribui para uma rarefação do conceito de cultura corporal do movimento (Neira, 2022).

É nesse contexto que Neira e Gramorelli (2017) apontam para as contribuições das teorias pós-críticas para o enriquecimento do debate em torno do conceito de cultura corporal a partir do século XXI. Diante das novas configurações sociais, que enfatizam o deslocamento das referências tradicionais e o questionamento dos diversos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos colocados pela modernidade, os autores apontam que as teorias pós-críticas ampliaram as análises realizadas pelas teorias críticas,

¹⁹ Como exemplo da confusão conceitual presente nos PCN e apontada por Neira, Gramorelli (2007) observa que o documento referente à Educação Física do Ensino Médio, publicado em 1999, “retoma a abordagem da aptidão física e da saúde (...) apontando a necessidade de se adotar essa tendência por demandas da sociedade atual, mas paralelamente, anuncia que o aluno do Ensino Médio *deve possuir sólidos conhecimentos sobre a cultura corporal*” (Gramorelli, 2014, p. 56, grifo da autora).

passando a considerar a cultura corporal não apenas sob a perspectiva de classe, mas também incorporando o olhar para as relações de gênero, raça, etnia e religião implicadas nas práticas corporais. Nesse campo teórico, importa não apenas conferir a centralidade à cultura, mas também operar com um conceito de cultura que leva em conta as disputas de significados envolvidos em tais práticas.

Nas teorias pós-críticas, o poder torna-se descentrado, espalhado por toda a rede social. O conhecimento não é exterior ao poder, é parte inerente. A subjetividade é social, o que contraria a noção crítica da existência de um núcleo subjetivo que precisa ser restaurado. As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinaram (Neira; Gramorelli, 2017, p. 325).

Pela influência das teorias pós-críticas, observam os autores, a pedagogia passou a ser vista como “prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação” (p. 326). Nesse sentido, as temáticas que perpassam os sujeitos contemporâneos tornaram-se “necessárias categorias de análise que permitam descortinar as relações travadas entre poder e identidade e entre a escola e a sociedade pós-moderna”. (p. 326). Nesse sentido, o foco do trabalho pedagógico a ser realizado pela escola passa a ser a “análise cultural das práticas corporais e a sua reconstrução crítica” (p. 328), de forma que tanto os significados a elas atribuídos quanto os dispositivos que influenciam a sua produção possam ser discutidos. Dentre os campos conceituais utilizados pelos autores, destacam o pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo, a teoria *queer* e os Estudos Culturais, entre outros.

Compreender a cultura corporal como um terreno de disputa entre setores da sociedade implica a adoção de atividades de ensino que proporcionem a identificação das forças em atuação e de quem são os interessados. Além disso, é desejável a organização e o desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer discursos e posicionamentos antagônicos com relação à prática corporal objeto de estudo e seus representantes (Neira; Gramorelli, 2017, p. 328).

A partir dessas perspectivas, Neira (2022) e demais autores apontam para a emergência de novas propostas no campo da educação física, que retomam o conceito de cultura corporal, dessa vez não cultura corporal do movimento, mas numa outra perspectiva, ampliada e fortalecida pelos aportes teóricos dos estudos culturais. Essa nova perspectiva, chamada pelos autores de currículo cultural, retoma a análise das relações de

poder para pensar o modo como determinados significados são colocados em circulação sobre as práticas corporais, tendo como ponto comum uma prática pedagógica que “respeita e valoriza as diferenças e a ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes”. Na perspectiva do currículo cultural, a cultura corporal passa a ser entendida como “toda a produção de significados sobre as práticas corporais e sobre as pessoas que delas participam”. Nesse sentido, aponta Neira (2022), as práticas corporais adquirem o status de textos culturais cujos significados sofrem transformações com o tempo e devem ser tematizados na escola a partir dos sentidos culturalmente produzidos e por ele manifestados.

Refletindo sobre o escopo que abrange a cultura corporal nessa perspectiva, Neira (2022) observa que

o hino de time de futebol, uma técnica de jogar bolinha de gude, uma maneira de se dirigir a um praticante ou a um dançarino, a forma como a gente se dirige a estas pessoas, faz parte da cultura corporal. É essa produção de significados ao redor das práticas corporais. Significados estes que estão sempre em disputa. Por isso, ao colocar cultura como centro, interessa ao professor que trabalha nessa perspectiva quais são os diferentes significados que circulam em relação àquela prática e das pessoas que dela participam (Neira, 2022).

O exposto até aqui nos permite compreender que são diversas as perspectivas em torno do conceito de cultura corporal, com diferentes impactos para o ensino com a dança na escola. Reconhecer essa trajetória na elaboração argumentativa em torno do conceito é importante, pois nos permite compreender como o campo da Educação Física tem refletido o debate sobre as práticas corporais, entendendo a dança como uma destas práticas. A seguir, veremos um pouco acerca da dança a partir do campo das Artes.

2.2 A dança como campo de conhecimento e algumas perspectivas teóricas

Após ter estudado sobre os debates em torno do conceito de cultura corporal, nessa parte buscaremos alguns subsídios para compreender as discussões atuais que envolvem a inserção das danças nas escolas, partindo de uma perspectiva que pensa os impactos das políticas que emergem das danças contemporâneas no modo de se pensar a dança no ambiente escolar. Os debates sobre a dança na escola, em suas diversas perspectivas, nos levam a uma reflexão mais aprofundada sobre a dança como campo de conhecimento,

buscando entender as possibilidades de articulação que este campo pode fazer com o campo educacional. Dentre as perspectivas teóricas escolhidas, nos chamou a atenção as reflexões propostas por Adriana Gehres (2020) no artigo *As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências*. Gehres é pesquisadora na área de dança, com vasta experiência em estudos que investigam a relação entre a dança e a educação básica. No artigo, a autora analisa os movimentos em direção à inclusão da dança nas escolas, perscrutando algumas perspectivas teóricas que podem subsidiar o entendimento das propostas pedagógicas, curriculares e artísticas voltadas para esta área de conhecimento nas escolas brasileiras.

As perspectivas mais tradicionais de ensino de dança no Brasil apontam para a forte influência da dança educativa moderna proposta por Rudolf Laban e baseada nos estudos sobre o movimento. No entanto, tanto Gehres (2020) quanto Correa e Santos (2019) observam que, desde a década de 90, há um intenso movimento de propostas voltadas para o ensino de dança, as quais foram estudadas por diversos autores, tendo sido impulsionadas, principalmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). No que tange às propostas curriculares governamentais nacionais para o ensino da dança nas escolas, presentes nos componentes curriculares Arte e Educação Física, apoiando-se nos estudos de Alves *et al* (2017), Gehres observa que, apesar da existência de diferenças qualitativas, os documentos apontam para indicadores subjetivistas, relativos aos estudos do movimento e a dança educativa moderna (Gehres, 2020).

A autora analisa também algumas propostas curriculares mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular. Nela, Adriana observa que a dança é entendida de formas distintas nos campos de conhecimento da Arte e da Educação Física. No primeiro, observa ela, a dança é apresentada como uma das linguagens artísticas, e o trabalho com o campo perpassa seus contextos e práticas, elementos e criações (estudos dos movimentos). Já no segundo, a dança é entendida como prática corporal, com frequência estando atrelada à uma lista de danças, partindo da noção de produto cultural. São enfatizadas relações geográficas e movimento corporal como componente essencial (ritmo, espaço, gestos).

Analisando produções bibliográficas recentes, Gehres observa que, no campo da Ed. Física, são comuns propostas que relacionam a dança com a educação do corpo, com a linguagem e o gênero. Já no campo das Artes, a autora chama a atenção para abordagens

que aproximam a noção de dança das alterações consumadas na dança teatral do século XX (dança pós-moderna americana). Dentre as críticas apontadas pela autora, Gehres observa que, no primeiro caso, as perspectivas não se caracterizam como propostas estruturadas para o ensino de dança nem se afastam do estatuto ontológico da dança como cultura e movimento. E no segundo caso, ela observa que as abordagens mencionadas carecem de um olhar mais apurado para as alterações que vêm se processando tanto na dança contemporânea como na educação na atualidade (Gehres, 2020).

É nesse sentido que a autora propõe pensar para além das perspectivas de ensino de dança já conhecidas, buscando discriminar trabalhos que distinguem as produções contemporâneas em dança e educação por seus deslocamentos ontológicos e axiológicos. Seu intento é pensar como essas produções podem contribuir para a construção de pontes para as danças nas escolas, compreendendo suas multiplicidades, deslocamentos e possibilidades metodológicas. Para tanto, Gehres se apoia principalmente na pesquisa bibliográfica, tomando como foco autores que refletem sobre a educação e as danças contemporâneas. A questão que a autora busca investigar é: “como as produções contemporâneas das danças podem e devem estar nas escolas?” (Gehres, 2020)

Ao abordar as perspectivas para a dança que emergiram a partir do século XX, Gehres aponta para a proliferação de propostas estéticas, poéticas e éticas que se traduziram em corpos cada vez mais diversos e singulares. Nesse processo, a autora chama a atenção para o que denomina de “desterritorialização da dança como ontologia” (expressão ou movimento) para uma “reterritorialização como axiologia” (aquilo que a dança é capaz de movimentar no outro). Para exemplificar sua perspectiva, Adriana menciona a coreógrafa e pesquisadora Petra Sabisch (2011), que observou que após a vivência das danças que romperam com a ontologia da dança como movimento²⁰, entendidas como aquelas que “... alteraram profundamente as formas como a dança e a coreografia são entendidas” (2011, p. 84), parece haver na atualidade uma necessidade de repensar a dança, invertendo a questão “o que é a dança” para “o que uma dança pode fazer” (Gehres, 2020).

Nesse ambiente questionador, Adriana chama a atenção também para o trabalho do pesquisador André Lepecki, que há alguns anos vem se destacando na análise de obras de coreógrafos e artistas de dança contemporânea, a partir de uma teoria crítica que

²⁰ Segundo Gehres, tais danças são muitas vezes chamadas de “dança conceitual” ou “não dança”

propõe problematizar as políticas de movimento (Gehres, 2020). Segundo a autora, ao estudar o surgimento da dança contemporânea europeia, Lepecki observou um movimento de implosão de algumas ontologias da dança moderna, dentre elas a associação intrínseca da dança com o movimento e a compreensão da dança como léxico motriz. Essa percepção partiu da análise dos trabalhos de três coreógrafos europeus, e que posteriormente foi ampliada no livro *Exaurir a dança: performance e políticas de movimento* (2017), no qual o autor propõe pensar a constituição da dimensão cinética da modernidade e suas implicações e, a partir daí, “acionar outras políticas de movimento com a dança” (Gehres, 2020).

A dança que não se movimenta instala outras políticas de movimento. Nessa relação direta, não metafórica e não representacional entre política e dança, a tarefa da coreografia torna-se repensar a dança com aqueles que se querem desobedientes à mobilização e às performances cinéticas do sujeito moderno (Gehres, 2020, p. 9) ²¹.

Em um outro trabalho, no qual reflete sobre dança e representação, Gehres (2021) faz referência aos planos de composição de Lepecki (2013), entendidos como “as próprias determinações das danças por vir” (p. 52). Para Lepecki, um plano de composição se configura como uma “zona de distribuição de elementos diferenciais heterogêneos intensos e ativos, ressoando em consistência singular, mas sem se reduzir a uma unidade”. Tais planos, continua ele, “se entrecruzam, se sobrepõem, se misturam, entram em composição uns com outros, se atravessam”, indicando ainda que todo objeto estético “envolve na sua construção a ativação de pelo menos mais do que um plano de composição” (p. 112). Para Gehres, as proposições de Lepecki direcionam para uma outra política de movimento. Ou, citando o próprio autor, para “uma filosofia que percebe o corpo não como entidade encerrada em si mesma, mas como sistema aberto e dinâmico de trocas, constantemente produzindo modos de sujeição e controle, bem como modos de resistência e devir” (Lepecki *apud* Gehres, 2020, p.9).

Pensando premissas para se conceituar as transformações qualitativas na dança a partir dessa perspectiva, Gehres retorna à Sabisch (2011), apontando dois conceitos que

²¹ Abordando a expressão *dança que não se movimenta*, a autora esclarece que “não significa que não há movimento”. Porém, “não é a ideia de se movimentar por se movimentar, ou de se movimentar para representar algo”. Ela assim explica a expressão: “É um *outro* movimento, que vai aparecer na relação entre corpo, chão, outro corpo (...) É essa produção de vida nesses encontros” (Gehres *apud* Gurgel, 2020).

denomina como metodológicos: contaminação e articulação²². A contaminação pode ser entendida como “(...) a capacidade do corpo abrir-se para outros corpos, para introduzir diferentes relações e de se alterar qualitativamente” (Sabisch *apud* Gehres, 2020, p. 10). Isso ocorre porque a dança, nessa perspectiva, é entendida como algo relacional, não imitativo e nem um somatório de coisas. Ao dançar, o indivíduo se relaciona com os diversos planos de composição, e dessa forma, um vai contaminando o outro. Por esse motivo, Gehres entende o conceito como um processo “geracional, mas não necessariamente composicional” (p. 10).

Já a articulação é entendida por Gehres como “possibilidade composicional em uma coreografia” (p. 10), e está relacionada à ação de uns elementos sobre os outros, guardando relação com os conceitos de conexão e diferenciação de partes heterogêneas, conforme se observa no trecho a seguir:

O mínimo que se pode dizer sobre o que uma coreografia faz é que ela articula algo – seja movimentos específicos, pensamentos, intensidades, tensões, dinâmicas ou montagens [...] uma articulação implica um duplo movimento que, por um lado, refere-se à conexão de partes heterogêneas, uma conexão que também pode ser denominada de juntar-se, relação de conjunção (o ante-braço e o braço) ou composição. Por outro lado, a articulação diferencia as duas partes heterogêneas e pode ser chamada assim, segmentação, diferenciação, partição e relação divergente. (Sabisch *apud* Gehres, 2020, p. 11).

Gehres acredita que, ao entender a coreografia nessa perspectiva, “não estamos a desvendar, expressar ou representar pensamentos, movimentos ou tensões, mas a compor redes de relações que agem com, no, para e a partir do corpo” (Gehres, 2020, p. 11).

A partir destes deslocamentos ontológicos e axiológicos, Gehres se propõe a pensar como essas perspectivas para a dança podem se fazer presentes no ambiente escolar. Para tanto, a autora recorre à pesquisadora Isabel Marques (2014), na intenção de colher subsídios para pensar as possibilidades do trabalho com a dança na escola. Conforme aponta Gehres, nos últimos vinte anos, as propostas metodológicas desta autora, identificadas pela expressão *dança no contexto*, estabeleceram-se como uma “sistematização única e bem estruturada”, que parte de um “entendimento da dança como linguagem, conhecimento e leitura do mundo ou na articulação arte, ensino e sociedade”

²² Os conceitos de contaminação e articulação são trabalhados com mais profundidade no livro *Choreographing relations: practical philosophy and contemporary choreography*. München: epodium, 2010.

(Gehres, 2020, p. 12). É nesse ponto que observamos uma maior aproximação da dança como campo de conhecimento da área da educação.

A dança como linguagem artística é articulada através do fazer nos subtextos (corpo e movimento, os signos da linguagem) e nos textos (processos criativos e interpretativos); e do apreciar e contextualizar nos contextos sócio-histórico-político-culturais. A dança como conhecimento se revela no conhecimento de si, do outro e do meio. E a dança como leitura do mundo se estabelece na vivência da sociedade como mundo vivido, mundo percebido e mundo imaginado (Marques *apud* Gehres, 2020, p. 12).

A proposta de Marques, baseada no tripé arte, ensino e sociedade, busca estabelecer conexões entre a dança e a realidade vivida pelo estudante, considerando o contexto social, cultural e histórico em que a dança é produzida, além de apresentar conteúdos específicos que contextualizam a própria dança, trabalhando seus elementos, processos de composição e repertórios. Em um outro texto de Marques mencionado por Gehres, *Artista às avessas ou: o que a Arte pode aprender com a Educação?* (2014), a autora reafirma o valor educativo da própria arte, defendendo que o diálogo com os contextos sociopolítico-culturais presentes nas propostas deve incluir principalmente as “transmutações da arte na contemporaneidade”, sendo estas o ponto de partida para transformar as salas de aula de dança. “A arte compromissada com as relações entre artista/produção/público é também um ato educacional, uma vez que é político, mas não necessariamente pedagógico” (Marques, 2014, p. 232), afirma ela.

Em estudos anteriores sobre a dança no contexto, Gehres apontou que a proposta de Marques se identificava com as perspectivas críticas em educação, ainda que incorporasse elementos discursivos do chamado pós-modernismo. Tal argumentação, comenta a autora, partiu de uma classificação das propostas para o ensino de dança observadas no contexto brasileiro conforme pressupostos epistêmico-filosóficos, nos quais se identificou duas categorias: as propostas que refletiam a dualidade sujeito/objeto, razão/experiência; e as propostas que buscavam superar essas dicotomias, “valorizando pressupostos relacionados com os discursos reconhecidos genericamente como pós-modernos ou críticos da modernidade na dança: a denúncia das grandes metanarrativas e das micro-formas de poder e a valorização do pluriculturalismo” (Gehres, 2020, p.12).

No entanto, ainda que reconheça a importância do trabalho de Marques na sistematização de uma proposta para o ensino de dança, na qual se reconhece a existência dos corpos como transitórios e mutantes, Gehres acredita que, ao se debruçar sobre a

dança como linguagem, a proposta de Marques “não discute os deslocamentos ontológicos, axiológicos e metodológicos propostos pelas danças contemporâneas” (Gehres, 2020, p. 13), estando ainda vinculadas a uma noção de dança como expressão e movimento. A autora aponta algumas críticas feitas por Marques às produções de dança contemporânea, críticas estas que, que no entender da autora, não parecem “emergir de um encontro com as danças e os corpos contemporâneos” (p.14)

Assim sendo, se por um lado a proposta de Marques (1996, 1999, 2010) incorpora os corpos, sujeitos e mundos contemporâneos, por outro o faz deslocada de uma apropriação “contextualizada” das danças contemporâneas e aqui jaz, para nós, a lacuna das suas elaborações. Ou em outras palavras, ao pedagogizar a dança (MARQUES, 2014), a autora o faz destituindo-a de sua potência de artificar contemporaneamente a pedagogia (Gehres, 2020, p.14).

É nesse ponto que Gehres recorre a Larrosa (2014) para refletir sobre a importância de se questionar os próprios discursos pedagógicos aos quais o ensino de dança está submetido. Citando o autor espanhol, Adriana alerta para o fato de que “a pedagogização” de qualquer texto “submete-o às regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico”, embora reconheça que tais textos carregam consigo “possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle”, incluindo a de questionar a gramática na qual está inserido (Gehres, 2020, p. 15). Para Adriana, é o contexto das produções das danças contemporâneas que permite criar pontes entre os contextos e as experiências, questionando e subvertendo tais discursos.

No livro *Tremores: escritos sobre experiência*, Larossa (2014) reflete sobre a importância de se pensar a educação para além do par ciência/técnica, ou teoria/prática, ao qual estamos acostumados. No lugar, o autor propõe que pensemos a partir do par experiência/sentido. Para Larossa, nomear o que fazemos em educação não é somente uma questão terminológica. O autor acredita que as palavras despertam imagens e incorporam subjetividade, e por esse motivo, ele se debruça sobre o significado da palavra experiência, descrevendo-a da seguinte forma.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larossa, 2014, p.18).

O autor elenca alguns fatores pelos quais a experiência tem deixado de existir no mundo contemporâneo. O primeiro deles é o excesso de informação. Larrosa acredita que numa sociedade em que o conhecimento se dá sob a forma de informação, a experiência não tem lugar. Nesse sentido, é importante separar o *saber de experiência* do saber coisas. O segundo fator, para ele, é o excesso de opinião. Para o autor, o sujeito moderno é aquele que, além de informado, sente a necessidade de estar quase todo o tempo opinando sobre aquilo que lê. Larrosa acredita que essa obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência.

Em terceiro lugar, ele aponta que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Com isso, os estímulos que nos chegam são quase sempre reduzidos a algo fugaz e instantâneo, sendo rapidamente substituídos por outros. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (p.22), afirma o autor. E complementa: “impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (p. 23). Com isso, o sujeito moderno está eternamente insatisfeito e já se tornou incapaz de silêncio.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (Larossa, 2014, p. 22).

Larossa está convencido de que os aparatos educacionais funcionam cada vez mais no sentido de contribuir para a extinção generalizada da experiência, tornando impossível que algo nos toque ou nos aconteça. Não apenas pela disseminação e conformação do par informação/opinião como forma de produção de conhecimento, como também pela velocidade pela qual esse modo de produção é implementado. Na escola, observa o autor, “o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (Larossa, 2014, p.23).

O autor também critica a confusão que se dá entre experiência e trabalho, apontando a necessidade atual de estar sempre mobilizado como um dos fatores que impedem a vivência da experiência. Em contraposição a essa visão, Larossa acredita que

o sujeito da experiência é algo como um território de passagem, um espaço onde os acontecimentos têm lugar. Uma superfície na qual aquilo que acontece se inscreve de algum modo, deixando marcas e produzindo afetos. É nesse sentido que Larossa acredita que o sujeito da experiência se define “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p.25). No entanto, alerta ele, trata-se de uma passividade “anterior à oposição entre ativo e passivo [...] como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (Larossa, 2014)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larossa, 2014, p. 25).

A partir dos apontamentos do autor espanhol, Adriana retoma a questão da educação como experiência, apontando como esta se diferencia do saber científico, e também do saber da informação, distinto da técnica e do trabalho. A autora reforça a concepção de que o saber de experiência se estabelece na relação entre o conhecimento e a vida humana, e nesse sentido “(...) a educação como experiência coloca-se a prova do seu próprio princípio, qual seja: ser discurso pedagógico que se submete às potencialidades dos textos, no nosso caso, corpos contemporâneos na vivência das danças contemporâneas” (Gehres, 2020, p. 17)

À guisa de conclusão, ela retorna a questão sobre como é possível para a escola acolher e vivenciar as produções contemporâneas das danças, nas suas multiplicidades de corpos e danças. Sem propor respostas, a autora aponta alguns caminhos para pensar a dança na escola. Em primeiro, aproximando a dança das suas possibilidades axiológicas, tomando a contaminação e a articulação como “princípios geracionais e compositivos” (p. 18). Esse caminho demandaria, sobretudo, o desafio da ontologia da dança como movimento. Em segundo, Adriana aponta a ampliação dos contextos das danças no ensino, compreendendo-as através de outras políticas de movimento. Políticas estas, sugere a autora, que se estabeleceriam com e a partir das danças contemporâneas. E por

fim, Adriana sugere a investigação de propostas educativas que “ampliam os riscos e perigos dos nossos encontros com os outros e com as danças” (p.18).

As proposições de Gehres são bastante ricas para se pensar a dança na escola e apontam para novos caminhos de pesquisa e reflexão sobre a relação entre a dança e a educação. No entanto, para que estas e outras propostas sejam debatidas e experienciadas no cotidiano escolar, em especial na etapa do ensino médio, precisamos primeiro conhecer o campo de pesquisa, o que inclui refletir sobre os debates atuais que envolvem o ensino médio no Brasil e no estado de Minas. No próximo capítulo, veremos um pouco sobre o processo de constituição do currículo estadual mineiro, conhecendo como se deu a criação dos Itinerários Formativos, bem como o contexto no qual os componentes curriculares analisados nessa pesquisa foram propostos e implementados pela rede.

3 - CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Ao longo da última década, o ensino médio tem sido um dos temas mais discutidos no debate público acerca da Educação Básica no Brasil. Por esse motivo, diversos pesquisadores têm se debruçado sobre questões que envolvem esta etapa, tais como a equidade no acesso dos estudantes ao ensino público e privado, o investimento na infraestrutura escolar para atender a demanda com qualidade, a relação entre mudanças curriculares e evasão escolar, a importância de políticas de valorização e desenvolvimento docente, entre outras. A partir da Lei nº 13.415/2017, a chamada Reforma do Ensino Médio, os sistemas de ensino brasileiros foram instados a modificar sua organização curricular de forma a se adequarem às alterações previstas na legislação. Isso significou, entre outras mudanças, a expansão da carga horária dos estudantes para 3.000 horas e a construção, por parte de estados e municípios, de uma nova organização curricular composta de duas partes: a Formação Geral Básica e os chamados Itinerários Formativos. Em 2024, foi publicada a Lei nº 14.945/2024, que alterou novamente a LDB. Pela nova lei, foi mantida a carga horária anterior, alterando-se o percentual mínimo que deve ser destinado à cada uma das partes.

Para entender melhor o contexto da pesquisa, é necessário fazer um breve resumo sobre a situação do ensino médio hoje na rede estadual, de forma a compreender o modo como se deu a constituição dos itinerários formativos no estado, bem como o contexto de criação e implementação dos componentes curriculares pesquisados.

3.1. O ensino médio na rede estadual de educação de Minas Gerais

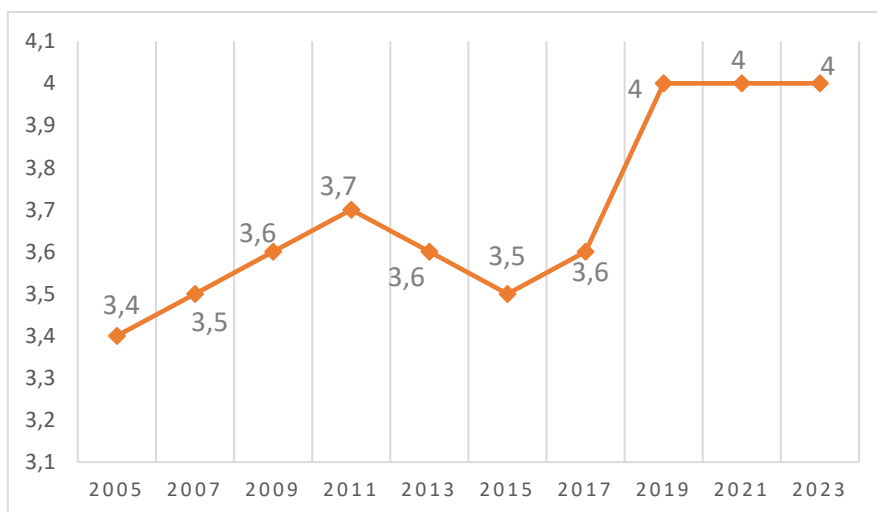
Os dados oficiais sobre o ensino médio têm apontado para uma expansão gradativa do percentual de jovens matriculados nas redes públicas nessa etapa de ensino. De acordo com o IBGE, por meio da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD Contínua), o percentual de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam o ensino médio ou haviam concluído a Educação Básica em Minas Gerais em 2022 foi de 80,3%. A taxa vem apresentando crescimento desde 2013, ano no qual foi registrado o percentual de 69,4%. No entanto, é inferior a outros estados brasileiros como Paraná, São Paulo e o Distrito Federal. Além disso, há uma grande desigualdade entre as regiões do estado,

sendo que as regiões Norte, Nordeste e Jequitinhonha apresentam taxas menores de matrícula nessa etapa de ensino.

A rede estadual responde hoje pela maioria dos estudantes matriculados no ensino médio no estado. Segundo dados do Censo Escolar de 2023, o percentual de matrículas na modalidade regular por dependência administrativa correspondeu a 84% na rede estadual, contra 11% na rede privada, 4% na rede federal e 1% na rede municipal. Em Minas, o número total de matrículas no ensino médio (propedêutico, normal/magistério e curso técnico integrado) passou de 692.668 para 716.517 entre os anos de 2021 e 2023, sendo que destes últimos, foram 601.512 matrículas na rede estadual. Já a taxa de migração para a EJA, calculada pelo INEP para o período de 2020-2021 (último período disponível) ficou em 2,9%.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador utilizado pelo estado para avaliar a qualidade do ensino oferecido pela rede, e que combina dados referentes ao rendimento escolar e desempenho dos estudantes nos exames do Inep, em 2023, foi de 4,0 pontos, estando abaixo da meta prevista para o estado, que é de 5,3 pontos. A série histórica do IDEB no estado pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 3.1 – IDEB do ensino médio da rede estadual de educação

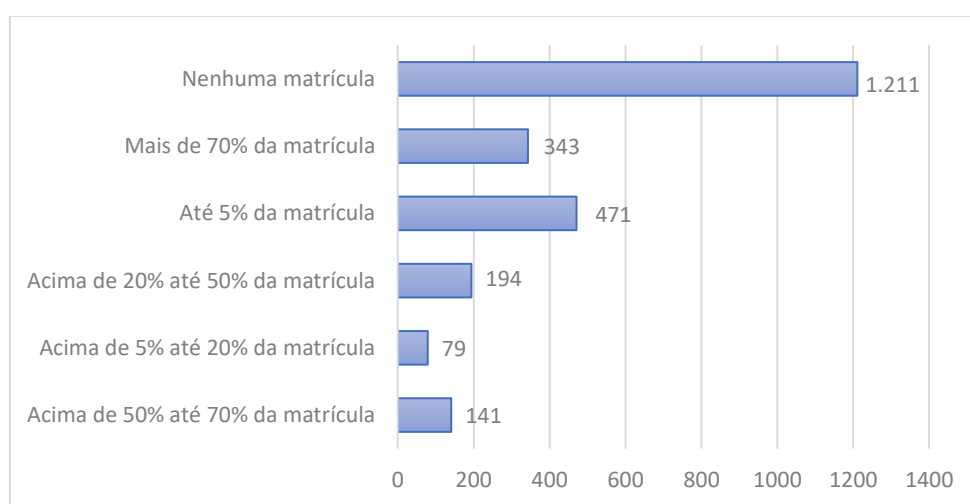


Fonte: INEP (elaboração própria)

As taxas de rendimento escolar do ensino médio da rede estadual demonstravam, em 2022, um nível de aprovação de 84,2%, com 8,0% de reprovação e 7,8% de abandono, segundo dados do INEP. No ensino médio em tempo integral (EMTI), apesar da expansão

recente no número de unidades de ensino que oferecem a modalidade na rede, observa-se que a oferta ainda é reduzida se comparada ao número total de unidades escolares, conforme se observa no gráfico 3.2. Observa-se também pouca flexibilidade na oferta da modalidade, uma vez que o estado atualmente não dispõe de arranjos curriculares que permitam ofertar componentes isolados aos estudantes no contraturno das aulas, assim como ocorre em outras redes de ensino.

Gráfico 3.2 - Número de escolas estaduais de ensino médio segundo oferta de tempo integral em 2023



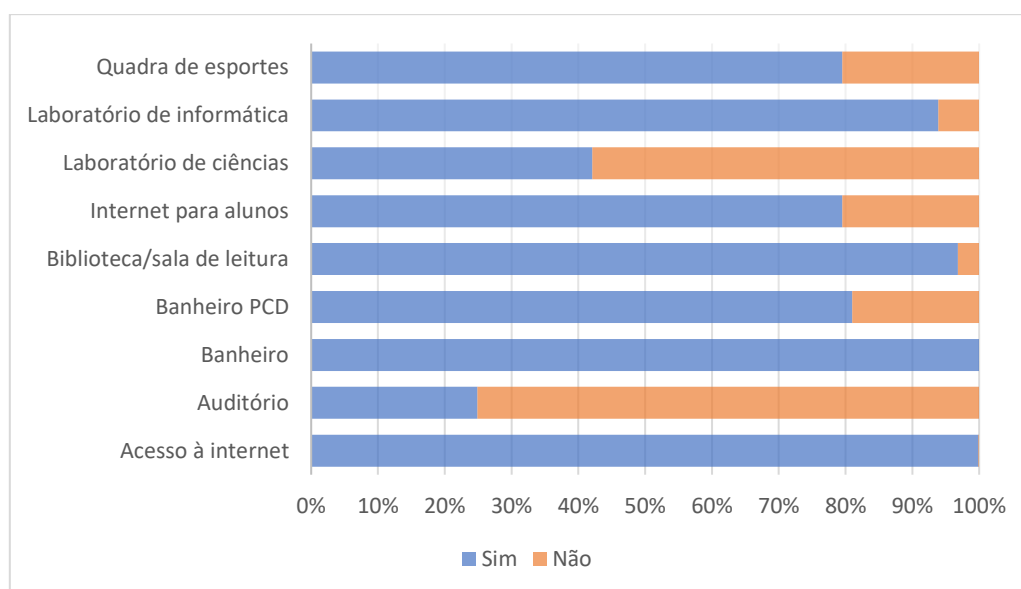
Fonte: Censo Escolar 2023 (elaboração própria)

Quanto à organização administrativa, atualmente, o ensino médio na rede estadual é regido por diversas normativas, que estabelecem os parâmetros de funcionamento da etapa. Dentre elas, a Resolução CEE nº 487/2021, que dispôs sobre a organização e a oferta da etapa no sistema de ensino de Minas Gerais; e a Resolução SEE nº 4.948/2024, que dispôs sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais. Além das normativas mencionadas, há também a Lei estadual nº 23.197, de 26/12/2018, que dispôs sobre o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais, definindo diretrizes, metas e estratégias para a etapa a serem cumpridas pelas políticas educacionais²³.

²³ Importante ressaltar que a lei mencionada prevê, em sua submeta 7.26, “assegurar a inclusão dos componentes curriculares de artes visuais, dança, música e teatro nas escolas estaduais de educação básica, nos termos do § 6º do art. 26 da Lei Federal nº 9.394, de 1996” (Minas Gerais, 2018).

Em relação à infraestrutura para a oferta, observa-se que, atualmente, a rede estadual apresenta uma defasagem significativa nas condições e dependências disponíveis. Segundo dados fornecidos pelo Censo Escolar em 2023, somente 42% das escolas de ensino médio da rede declararam possuir laboratório de ciências. Além disso, 20% não possuem quadras de esporte nem internet disponível para uso dos estudantes. Dentre as escolas que ofertam o ensino médio, somente 25% declararam possuir auditório para a realização de atividades didáticas.

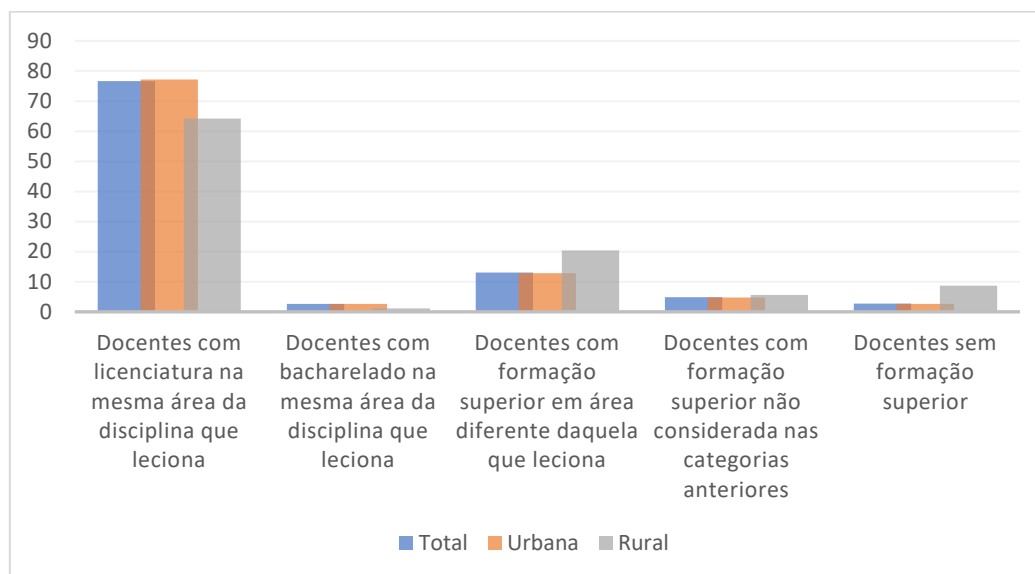
Gráfico 3.3 - Escolas de ensino médio da rede pública de MG por percentual de infraestrutura e recursos em 2023



Fonte: Censo Escolar 2023 (elaboração própria)

No que diz respeito à adequação da formação docente, embora tenha havido mudanças nas últimas décadas, os dados referentes à rede estadual coletados por meio do Censo Escolar mostram ainda um contingente expressivo de educadores com formação considerada não adequada para lecionar nesta etapa de ensino. Em 2023, o percentual de professores com formação superior em área diferente daquela que leciona foi de 20,4% na zona rural e 12,8% na zona urbana. Já a porcentagem de professores sem formação superior na zona rural, no mesmo ano, foi de 8,7%

Gráfico 3.4 - Percentual de docentes do ensino médio de MG por adequação da formação - 2023



Fonte: Censo Escolar 2023 (elaboração própria)

Em um estudo sobre as condições atuais das escolas de ensino médio no país e sua adaptação para a oferta dos itinerários formativos, Fernandes (2023) observa que grande parte das redes e estabelecimentos de ensino não possuem as condições estruturais e docentes mínimas para funcionamento nos parâmetros indicados pela legislação. Conforme observa Fernandes

Os resultados sugerem que, para além das construções normativo-curriculares, as quais, por si, não garantem o direito e a oportunidade equitativa de acesso ao conhecimento e à experiência escolar, as discussões no âmbito do novo PNE devem perpassar mecanismos de indução e fomento a políticas de promoção de condições estruturais mínimas nas escolas e de condições de trabalho e de valorização docente que respaldem, *ex ante*, qualquer iniciativa política no campo curricular (Fernandes, 2023, p.114).

Para o autor, o cenário observado no estudo pode ser agravado quando se analisa as condições atuais da oferta do ensino médio na perspectiva da ampliação do ensino médio em tempo integral, uma vez que a modalidade demanda uma configuração de infraestrutura escolar diferenciada para atender com a qualidade necessária.

Para entender melhor como a rede estadual foi organizada em termos curriculares, a seguir veremos um pouco de como se deu a constituição do currículo mineiro, conhecendo também a organização dos componentes curriculares pesquisados.

3.2. A constituição dos itinerários formativos no estado

As políticas curriculares são diretrizes e orientações estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação, com o objetivo de definir conteúdos, metodologias e formas de avaliação que possam contribuir para nortear o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. A construção de uma política curricular envolve tempos e atores distintos, e pode ser dividida, de forma simplificada, por seu contexto de influência (a cultura na qual os elaboradores estão imersos), seu contexto de produção (o processo de pesquisa e elaboração das diversas versões dos documentos curriculares) e o contexto de implementação da política (composto pelas formas de apropriação do documento pelas comunidades escolares). As políticas curriculares são influenciadas por uma variedade de fatores, desde tendências educacionais globais até as tradições culturais locais, e buscam garantir que os sistemas educacionais se alinhem com metas sociais mais amplas, previstas na legislação. Por esse motivo, elas são fundamentais para garantir a qualidade da educação básica no país e, portanto, são também um objeto de estudo e um campo de disputa na sociedade.

Do ponto de vista curricular formal, atualmente o estado se organiza a partir do Currículo Referência de Minas Gerais, que é organizado com base nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é um documento normativo que se propõe a definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da educação básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Prevista na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, seu intuito é servir de referência para a elaboração dos currículos das escolas e sistemas de ensino pelo país. Dentre os fundamentos pedagógicos do documento aprovado em 2018, destaca-se o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, perspectiva polêmica que ganhou visibilidade no Brasil a partir dos anos 90 e está presente também nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; e a orientação voltada para o princípio da educação integral, entendida na perspectiva do desenvolvimento humano global.

O documento referente à etapa do ensino médio está estruturado em quatro áreas de conhecimento, perpassadas por dez competências gerais da educação básica. Cada área possui competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto na formação comum quanto nos itinerários formativos das diferentes áreas. Para cada competência, são relacionados um conjunto de habilidades, identificadas

conforme a etapa de ensino, o ano em que as mesmas deverão ser desenvolvidas e a área ou componente curricular. São também detalhadas habilidades específicas para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, em atendimento à Lei nº 13.415/2017.

O processo de elaboração da BNCC, iniciado em 2015, foi bastante conturbado, tendo sido apresentadas três versões do documento até a sua homologação, em 2018²⁴. Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação publicou duas resoluções que estabeleceram as diretrizes e aprovaram a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio: as Resoluções CEB/CNE nº 3/2018 e CP/CNE nº 4/2018. Além das normativas mencionadas, foi publicada também a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. A portaria definiu os itinerários como um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento” (Brasil, 2018a). Definiu ainda as habilidades específicas dos itinerários formativos associadas aos quatro eixos estruturantes definidos na normativa: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

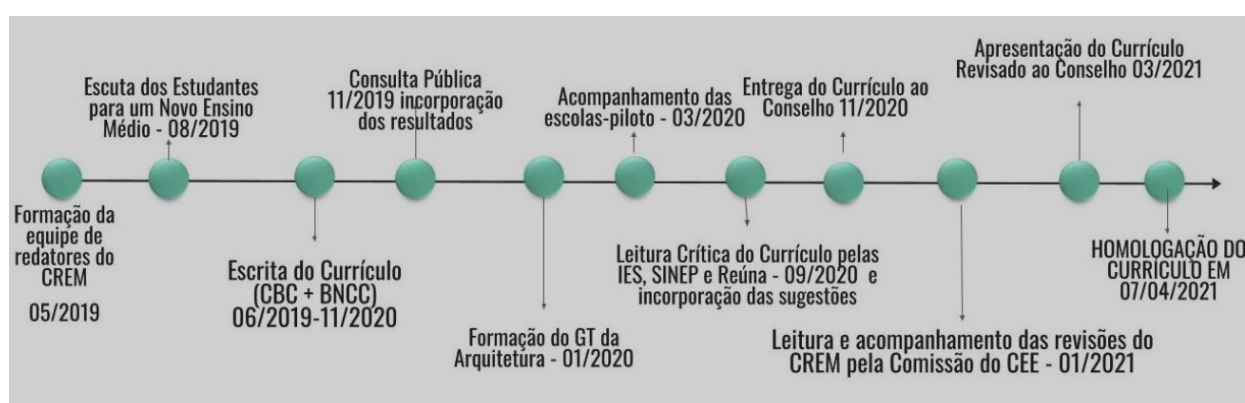
Em Minas, a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais contou com algumas etapas, dentre elas a publicação de uma comissão estadual, encarregada de conduzir o processo e a formação de grupos de trabalho para redação do documento e para a elaboração da arquitetura de rede, de forma a pensar os impactos das mudanças na rede estadual. Foram definidas onze escolas piloto, escolhidas entre as regiões do estado, que iniciaram uma nova organização curricular a partir do ano de 2020. Estas escolas receberam acompanhamento pedagógico e administrativo, que envolveu a composição de um grupo de trabalho responsável pela elaboração de materiais e orientações pedagógicas direcionadas para estas unidades, a realização de reuniões e encontros formativos com as equipes escolares e superintendências regionais de ensino, além de adaptações no quadro de pessoal e nos sistemas de informação e gestão escolar.

O currículo está estruturado em oito capítulos, que tratam dos textos introdutórios; os pressupostos para o ensino médio; a formação geral básica; os itinerários formativos;

²⁴ Sobre o processo de elaboração da BNCC e suas implicações na área da dança, recomendamos a entrevista com a professora Carla Andrea Silva Lima, realizada por Alexandre Molina e disponível no artigo “*Base Nacional Comum Curricular: por que isso interessa à Dança?*”

o quinto itinerário, voltado para a educação profissional e técnica (EPT); as modalidades de ensino e temáticas especiais²⁵; à formação continuada dos profissionais da educação e, por fim, a avaliação. No capítulo quatro, destinado aos itinerários formativos, são abordados aspectos referentes à sua elaboração pelas escolas; à composição e oferta dos mesmos; ao processo de construção dos aprofundamentos; às habilidades dos eixos estruturantes; ao papel das eletivas na composição curricular, aos modos de avaliação e ao chamado projeto de vida (Minas Gerais, 2021a).

Figura 3.1 - Linha do tempo da construção do Currículo Referência do Ens. Médio

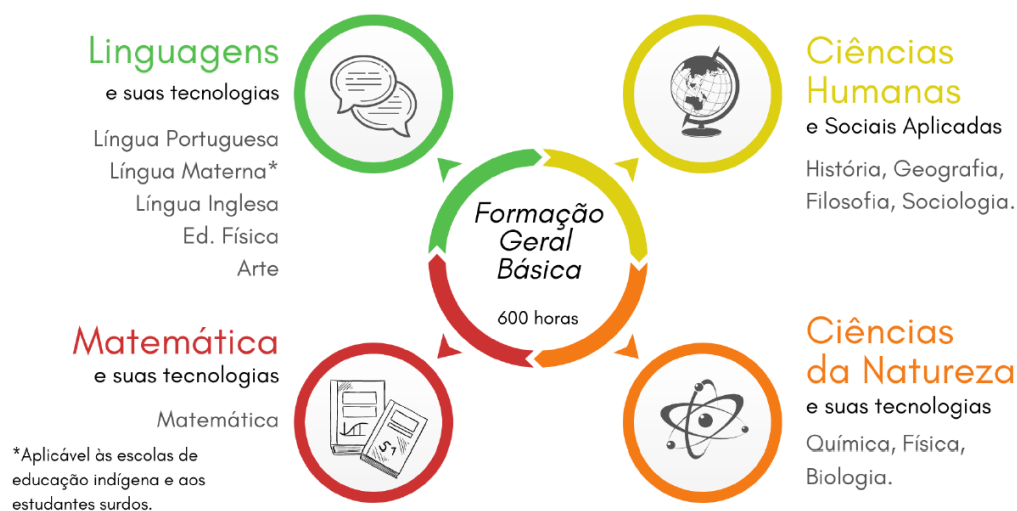


Fonte: Plano de implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2021c)

Em 2021, com a publicação da Portaria nº 230/2021, que homologou o Parecer SEE/CEE nº 192/2021, que dispôs sobre o Currículo Referência do Ensino Médio no estado, iniciou-se a elaboração das matrizes curriculares para as modalidades que envolvem o ensino médio: diurno, em tempo integral, noturno e da educação de jovens e adultos. Foi definida também a carga horária para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos, respeitando o disposto no parecer, optando-se pelo modelo no qual a FGB alcançaria 600 horas anuais e os itinerários formativos abrangeriam 400 horas anuais no currículo dos três anos de escolaridade.

²⁵ Em Minas, as modalidades e temáticas abrangem a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação especial, a educação de jovens, adultos e idosos, a educação no sistema socioeducativo, a educação no sistema prisional, a educação das relações étnico-raciais e a educação ambiental.

Figura 3.2 - Formação Geral Básica do ensino médio em Minas Gerais 2022



Fonte: Plano de implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2021c)

A estrutura dos itinerários formativos foi organizada em quatro unidades curriculares, a saber: “Aprofundamento nas áreas do conhecimento”, voltado para a ampliação de temas das quatro áreas previstas; “Preparação para o mundo do trabalho”, de oferta anual, composto de dois componentes curriculares; “Eletivas”, composta por componentes curriculares definidos pela escola e estudantes a partir de um catálogo oferecido pela SEE e a unidade “Projeto de vida”, composta de um componente curricular obrigatório, de mesmo nome e oferta anual, em todos os anos do ensino médio. Para as turmas do ensino médio noturno e educação de jovens e adultos, foi definida também a realização de atividades complementares vinculadas aos componentes curriculares, que devem ser trabalhadas por meio de projetos (Minas Gerais, 2021b).

Para a oferta das unidades curriculares, foram feitos estudos e adaptações no sistema de administração escolar (SIMADE), sistema de matrículas, diário escolar digital, normativas de recursos humanos, transporte e alimentação escolar, de forma a contemplar os novos componentes curriculares e também a expansão do tempo de permanência do estudante na escola.

Figura 3.3 - Itinerário Formativo das turmas do 1º ano do ensino médio diurno em 2022



Fonte: Plano de implementação do Novo Ensino Médio (elaboração própria)

Com a publicação da Resolução SEE nº 4.657/2021 foram definidas as matrizes curriculares para as turmas do 1º ano do ensino médio e do 1º e 2º período da etapa na EJA, com início em 2022. Pela resolução, foi assegurada às comunidades indígenas a manutenção das matrizes elaboradas por cada comunidade, de forma a respeitar às especificidades da modalidade. Já para as modalidades de educação do campo e educação escolar quilombola, definiu-se pela manutenção das matrizes previstas na resolução, resguardadas as diretrizes e metodologias específicas. Para a modalidade educação do campo, foi dada ainda a opção pela oferta da pedagogia da alternância, conforme modelo de matriz curricular apresentado na resolução.

Juntamente com a publicação do documento, foram organizados webinários de formação e encaminhadas as diretrizes curriculares para implementação no Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano (Minas Gerais, 2022a), documento que especifica as áreas e componentes curriculares planejados para o Itinerário Formativo; um caderno pedagógico com orientações para o 1º ano; o catálogo de eletivas para 2022; além de orientações referentes ao aproveitamento de estudos por meio das atividades extraescolares, às

atribuições do coordenador do ensino médio e à elaboração/atualização do projeto político pedagógico das escolas, para vigência a partir do ano letivo de 2022.

Para o ano letivo de 2023, a SEE publicou a Resolução nº 4.777/2022, que dispôs sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano parcial, e também do 1º, 2º e 3º período do ensino médio da modalidade da EJA. A normativa definiu nove diferentes opções de aprofundamento destinadas às turmas do 2º ano. Também foram encaminhados às escolas diversos documentos pedagógicos, dentre eles: as diretrizes para implementação dos itinerários formativos de aprofundamento nas áreas do conhecimento para o 2º ano em 2023; novo catálogo de eletivas; um portfólio contendo as ementas dos novos componentes curriculares; nove cadernos pedagógicos com planos de curso dos aprofundamentos, conforme escolha feita pela escola; diretrizes para a escolha dos aprofundamentos, destinado à comunidade escolar; um manual do estudante; um documento com orientações para a elaboração das propostas de eletivas para 2024; além de cadernos voltados para as demais unidades curriculares e um documento orientador voltado para o coordenador do ensino médio nas escolas.

O processo de elaboração dos cadernos contou com a participação do Instituto Iungo, associação privada que foi a responsável pela elaboração dos planos de curso de quatro itinerários de aprofundamento para o 2º e 3º ano, tendo elaborado, dentre eles o Itinerário de Linguagens e suas Tecnologias, ao qual pertence o componente Artes do movimento. O instituto possui um acordo de cooperação técnica²⁶ celebrado com a SEE/MG para a implementação do programa Nosso Ensino Médio, que prevê o desenvolvimento de ações de formação continuada, com vistas a “apoiar o desenvolvimento profissional de professores e gestores de escolas da Rede Estadual de Educação e a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais, envolvendo as 47 Superintendências Regionais de Ensino” (Minas Gerais, 2021).

Para alinhamento da implementação da proposta, a SEE promoveu webinários de formação realizados pelo instituto e disponibilizados no canal oficial da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE/MG, além de encaminhar orientações referentes à implementação das ações pedagógicas e à designação de professores e coordenadores da etapa. Também realizou ações formativas com analistas, inspetores e diretores pedagógicos por meio do programa Jovem de Futuro, uma

²⁶ Extrato publicado no diário oficial do estado em 26/06/2021

parceria entre a SEE e o Instituto Unibanco para a implementação de ações de gestão escolar na rede estadual de educação. A parceria prevê “apoio técnico pedagógico às unidades escolares e às unidades regionais”, no sentido de “ampliar capacidades e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional” (Minas Gerais, 2019) ²⁷.

O processo de escolha dos aprofundamentos nas áreas de conhecimento foi orientado pela SEE por meio do documento “Diretrizes para implementação dos itinerários formativos de aprofundamento nas áreas de conhecimento para o 2º ano do ensino médio em 2023”, no qual se estabeleceu a forma de organização do processo e a distribuição das aulas de cada componente. Conforme o documento, para organizar as turmas, a escola deveria realizar um diagnóstico do contexto escolar, que incluísse o “quadro docente, a disponibilidade de recursos físicos e oferta de profissionais na localidade” e posteriormente realizar o processo de escolha junto aos estudantes (Minas Gerais, 2022b). O documento previu que o processo fosse realizado com todas as turmas de 1º ano do ensino médio diurno, incluindo as de ensino integral, que cursaram o 2º ano em 2023. As turmas do ensino médio noturno e EJA não foram incluídas, uma vez que desenvolvem o aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento ao longo dos três anos, tendo escolhido somente os componentes eletivos.

Conforme as diretrizes, as aulas das unidades curriculares de aprofundamento e eletivas devem ser alocadas nos dois últimos horários do turno (5º e 6º horários), de forma a possibilitar o aproveitamento de atividades extraclasse, considerando também o deslocamento dos estudantes para as turmas, uma vez que são realizadas duas enturmações: uma enturmação original da FGB e outra distinta para o aprofundamento e eletivas. Cada componente conta com 2 aulas semanais, que poderão ser ministradas por qualquer professor da respectiva área de conhecimento, desde que assegurado o máximo em 2 componentes do aprofundamento por docente em cada turma.

As etapas para a escolha dos aprofundamentos incluíram: a escuta dos estudantes, momento em que podem ser utilizadas diferentes estratégias, como consulta por meio de formulário *Google*, votação em assembleia, ou escolha em pequenos grupos de estudantes, após estudo das ementas previstas no portfólio encaminhado pela SEE. Nessa etapa, foi recomendado o envolvimento das famílias, de forma a acompanhar o processo

²⁷ Extrato publicado no diário oficial do estado em 07/08/2019

de escolha. Na segunda etapa, a escola foi orientada a fazer a enturmação, de modo a adequar a quantidade de estudantes por escolha/turno. Na terceira etapa, foi orientado que as escolas fizessem o alinhamento do itinerário com os estudantes, incluindo a escolha das eletivas que iriam compor a matriz curricular de cada turma. Por último, deveriam ser feitos os registros no sistema e o alinhamento da integração do trabalho junto à comunidade escolar (Minas Gerais, 2022b).

Um aspecto que chama a atenção é o fato de que, na distribuição da enturmação dos estudantes, definiu-se que as escolas que possuíam apenas uma turma de 2º ano deveriam ofertar o aprofundamento que integra as quatro áreas de conhecimento, conhecido como aprofundamento integrado. Desta forma, cada escola deve ofertar o número de aprofundamentos correspondente às turmas de ensino médio, e assegurar a oferta mínima de dois arranjos distintos quando houver duas ou mais turmas de 2º ano, exceto para as escolas com turma única. A justificativa apresentada pelo órgão é que o arranjo tem como objetivo contemplar as possíveis áreas de interesse de todos os estudantes.

Para o ano letivo de 2024, as matrizes curriculares foram alteradas novamente, tendo sido publicadas por meio da Resolução SEE nº 4.908/2023, que ampliou a oferta dos aprofundamentos optativos nas áreas do conhecimento para 12 possibilidades de arranjos curriculares, cuja opção poderia ser cursada no 2º ou no 3º ano. Foram mantidas as orientações em relação à escolha dos aprofundamentos, acrescidas da recomendação para que os estudantes do 3º ano não repitam as escolhas do ano anterior. Embora os aprofundamentos sejam autocontidos, ou seja, não possuam uma ordem pré-definida para serem cursados ao longo dos dois anos, as escolas foram orientadas em relação à impossibilidade, naquele momento, de agrupamento de estudantes de 2º e 3º anos em uma mesma enturmação.

É importante lembrar que, para o 1º ano do ensino médio, a SEE fez a opção para que cada escola ofertasse a unidade curricular de aprofundamento nas áreas do conhecimento em cada uma das 4 áreas para todas as turmas da rede. Dessa forma, o componente Artes do movimento esteve disponível somente para as turmas do 2º e 3º ano. Já o componente Dança pôde ser escolhido nos três anos do Ensino Médio. As aulas dos componentes poderiam ser geminadas, caso a escola assim optasse.

3.3. Os componentes curriculares pesquisados

Os componentes curriculares objeto desta pesquisa compõem parte dos itinerários formativos descritos acima, tendo sido previstos tanto na matriz curricular do ensino médio diurno quanto no ensino médio de tempo integral para o ano de 2023, conforme a Resolução SEE nº 4.777/2022. Em 2023, a resolução mencionada atendeu somente ao 2º ano do ensino médio, considerando a progressividade da implantação do novo currículo. Dessa forma, as turmas de 3º ano tiveram as atividades desenvolvidas conforme o Currículo Básico Comum. Já para o ano de 2024, a Secretaria de Educação publicou nova resolução, contendo a carga horária de ambos os componentes para as turmas do 2º e 3º anos. Na normativa, o itinerário de aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias teve sua abrangência estendida, possibilitando a oferta para três modalidades diferentes: ensino médio diurno, ensino médio em tempo integral (7 horas) e ensino médio em tempo integral (9 módulos-aula semanais).

**Quadro 3.1 – Componentes do aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias
- turmas do 2º e 3º ano**

Unidade Curricular	Macro tema	Componente Curricular	2º ano			3º ano		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias	Artes, culturas e identidades em movimento	Patrimônio cultural	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Escrita criativa	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Leitura e escrita em língua estrangeira	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
		Artes do movimento	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00

Fonte: Resolução SEE nº 4.908/2023 (elaboração própria)

A unidade curricular de aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias é composta de quatro componentes curriculares, conforme descritos no quadro 3.1: o componente *Patrimônio Cultural*, que tem como objetivo investigar as dinâmicas que caracterizam as “identidades mineiras”, a partir da comunidade na qual a escola estava

inserida; o componente *Escrita criativa*, que se propôs a aprofundar as técnicas de produção textual do estudante a partir da literatura e da poesia; e o componente *Leitura e escrita em língua estrangeira*, que tem como objetivo a compreensão dos mecanismos textuais-discursivos necessários para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção textual em língua estrangeira; e, por fim, o componente *Artes do movimento*, objeto desta pesquisa (Minas Gerais, 2022c).

Para o ano letivo de 2023, foi encaminhado às escolas da rede um portfólio de apresentação das unidades curriculares de aprofundamento passíveis de compor o percurso educacional dos estudantes. O portfólio foi acompanhado de outros cinco documentos que contextualizavam a nova proposta e as ações de implementação: as “Diretrizes para escolha dos aprofundamentos”, documento voltado para professores e gestores escolares, com orientações sobre o processo de oferta e escolha dos aprofundamentos nas áreas; o “Manual do estudante para escolha dos aprofundamentos”, o “Documento orientador do coordenador do NEM”, o caderno pedagógico “Plano de curso do Aprofundamento” e o “Catálogo das eletivas 2023”. Para o ano de 2024, foram encaminhadas novas versões dos documentos citados, à exceção do documento referente ao coordenador do ensino médio.

Tanto a versão de 2023 quanto a de 2024 do portfólio de aprofundamento são constituídas pelas seções “Introdução à unidade curricular”, “Ementa do macrotema”, “Abordagem pedagógica” e “Objetivos de aprendizagem”. Na introdução do documento de 2023, são apresentados os objetivos do Itinerário Formativo, bem como a composição e organização das unidades curriculares para cada etapa.

O Itinerário Formativo, parte diversificada do Currículo Referência de Minas Gerais, tem uma função importante na trajetória escolar dos estudantes, pois estabelece o diálogo com os contextos de vida dos jovens e com a realidade atual. Assim, um dos principais propósitos do Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento é a promoção de abordagens práticas e contextualizadas, valorizando os saberes trazidos pelas Áreas do Conhecimento (Minas Gerais, 2022c, p.4).

O documento para o ano de 2024 reforçou o propósito do itinerário de promover a contextualização dos conhecimentos adquiridos nas áreas de conhecimento, por meio de abordagens que dialogassem com os contextos de vida dos estudantes, “desempenhando papel crucial em suas trajetórias escolares”. Foram acrescentados aos objetivos a “produção de conhecimento, criação de oportunidades para aprofundar

aprendizagens, intervenção sociocultural e estímulo ao empreendedorismo social com vistas ao coletivo” (Minas Gerais, 2023a, p. 6).

O aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias possui como título “Olhar e ser visto: artes, culturas e identidades em movimento”. Conforme o portfólio, o objetivo da unidade curricular é contribuir para o desenvolvimento, por parte do estudante, de processos comunicativos e criativos em diferentes contextos. Para tanto, o documento propõe ações “de caráter pragmático, artístico, lúdico e interdisciplinar que deem vazão à necessidade expressiva do estudante” (Minas Gerais, 2022c, p.11). Percebe-se uma diferença no documento de 2024, ao qual são acrescentados trechos que direcionam o trabalho pedagógico envolvendo os quatro componentes para a valorização das culturas e identidades mineiras, conforme o trecho a seguir:

A integração entre eles busca fortalecer o protagonismo e autoria dos estudantes em práticas de linguagens dos diferentes campos de atuação, nos quais se dá a produção das culturas mineiras em suas diversidades. Essa abordagem se justifica pela importância da adoção de perspectivas multiculturais, que valorizem a diversidade e a cultura de paz entre os diferentes grupos sociais que compõem as identidades mineiras, diminuindo atitudes preconceituosas e excludentes, bem como conflitos e violências oriundas da intolerância (Minas Gerais, 2023a, p.15).

O foco nas chamadas culturas mineiras é estendido também para a ementa da unidade, que prevê a reflexão sobre “como as experiências artísticas e culturais da comunidade escolar nutrem e consolidam a nossa identidade” (p. 15) podendo, por meio de diversas estratégias “lançar um olhar sobre a valorização dos saberes e tradições e o reconhecimento das manifestações artísticas e culturais da localidade na qual estamos inseridos” (p. 16). Essa perspectiva é enfatizada quando o documento indica que o intuito da unidade é o reconhecimento das “origens e influências que tão bem caracterizam a ‘mineiridade’, para agirmos em prol da preservação e da manutenção da rica diversidade cultural que nos cerca” (Minas Gerais, 2023a, p.16).

Como abordagem pedagógica para a unidade curricular, o documento referente ao ano de 2023 sugere que as ações desenvolvidas sejam fundamentadas no conceito de aprendizagem baseada em projetos, com o envolvimento de toda a comunidade escolar. O documento sugere que a proposta se organize com base na “apresentação dos fundamentos básicos dos componentes curriculares” (p. 12) para que os estudantes possam “ir a campo em busca de subsídios para o projeto a ser desenvolvido no laboratório de criatividade”. Para tanto, sugere-se a utilização de estratégias como “a

promoção de saraus, exposições, feiras, documentários e núcleos de criação artística” (Minas Gerais, 2022c, p. 12).

Já o documento de 2024 sugeriu que as ações a serem desenvolvidas se fundamentassem “no trato pedagógico com as linguagens, a partir de seus usos em práticas sociais significativas para os estudantes, seus projetos de vida, continuidade de estudos e inserção no mundo do trabalho” (p.16). O documento sugeriu ainda que os professores dos componentes tivessem como foco a “centralidade das práticas”, de forma a integrar usos e análises, “se distanciando da mera transmissão de informações sobre aspectos estruturais das linguagens e ou reprodução acrítica de modos de produção em linguagens” (Minas Gerais, 2023a, p.16).

O componente curricular Artes do movimento foi apresentado de formas distintas nos documentos pedagógicos referentes aos anos de 2023 e 2024. No primeiro, é mencionado como foco as “manifestações da cultura corporal que têm como características a comunicação e expressão por meio dos gestos, geralmente mediados por estímulos sonoros” (p. 13). A partir dessa perspectiva, continua o documento, é esperado que os estudantes possam “conhecer as qualidades do movimento expressivo, bem como algumas técnicas de execução de movimentos, sendo capazes de usufruir, de produzir e de improvisar por meio da dança e outras expressões rítmicas”. Além do disposto acima, o documento também elenca como esperado do estudante a “valorização e apreciação das diversas manifestações culturais” que envolvem as expressões mencionadas (Minas Gerais, 2022c, p.13)²⁸.

Já no documento referente ao ano de 2024, foi mantido o mesmo foco na cultura corporal, porém são enfatizados aspectos referentes às culturas mineiras, conforme o trecho a seguir.

O componente Artes do Movimento tem como foco as manifestações da cultura corporal e sua importância para as culturas e identidades mineiras. Por meio de processos investigativos, convida os estudantes a experimentar e refletir sobre os significados integrados do corpo, do movimento e da expressão corporal em diferentes manifestações artísticas e culturais do território, valorizando sentidos originários e contemporâneos que irão culminar em processos criativos de dança (Minas Gerais, 2023a, p. 17).

²⁸ Em 2022, o primeiro esboço do componente Artes do movimento previa a inclusão de dois programas distintos para cada tipo de formação docente (Ed. Física e Artes). Posteriormente, a proposta foi excluída, mantendo-se somente a ementa do componente.

O documento também elencou objetivos de aprendizagem para a unidade curricular de aprofundamento, entendidos como aquilo que se espera que os estudantes sejam capazes ao final do ano letivo (Minas Gerais, 2023a, p. 18).

Quadro 3.2 - Objetivos de aprendizagem da unidade curricular de aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias

1	Apreciar práticas culturais e artísticas de forma aberta e dialógica, reconhecendo diferenças e buscando entendimentos comuns
2	Investigar referências das matrizes culturais que contribuíram para a formação das identidades culturais diversas dos territórios mineiros
3	Utilizar ferramentas da pesquisa social, para ampliar conhecimentos sobre a diversidade cultural mineira, bem como significados que diferentes grupos culturais atribuem às suas práticas de linguagens, ampliando habilidades do pensar e fazer científico
4	Acessar, selecionar, produzir, processar, analisar e utilizar dados sobre as culturas mineiras
5	Identificar problemas e propor soluções para o enfrentamento de questões que afetam a produção cultural mineira
6	Propor intervenções para ampliar, por meio das manifestações artísticas e culturais, o desenvolvimento local e a qualidade de vida da comunidade
7	Criar práticas de linguagens que permitam a expressão de sentimentos, opiniões e pontos de vista comprometidos com os valores democráticos e a difusão das culturas mineiras
8	Realizar projetos artísticos e culturais na comunidade, de modo a fomentar as culturas mineiras
9	Utilizar as práticas de linguagens para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais identificados em suas comunidades como a invisibilização de determinadas produções artístico-culturais
10	Comunicar-se de maneira eficiente em uma língua estrangeira
11	Articular a apreciação e cultivo de práticas culturais e artísticas ao projeto de vida e reconhecer possibilidades de atuação no mundo do trabalho no campo das práticas de linguagens e produções artístico-culturais
12	Valorizar e defender as culturas mineiras em suas diversidades

Fonte: Portfólio para o 2º e 3º ano do EM - Aprofundamento nas áreas de conhecimento 2024
(elaboração própria)

Além dos documentos pedagógicos descritos acima, a SEE também encaminhou às escolas os planos de curso referentes a cada um dos aprofundamentos. Os planos contêm sugestões para a organização do trabalho, incluindo subtemas divididos por

bimestre, habilidades gerais e específicas, estratégias de ensino aprendizagem, propostas de avaliação e bibliografia de referência.

Já os componentes eletivos, dentre os quais está o componente curricular Dança, foram previstos nas resoluções SEE nº 4.777/2022 e nº 4.908/2023 para os três anos do ensino médio. As normativas previram que a matriz curricular deve possuir “dois componentes curriculares de oferta anual definidos pela escola e estudantes a partir de um catálogo oferecido pela SEE” (Minas Gerais, 2022). O primeiro catálogo foi encaminhado à rede em setembro de 2022, contendo 34 opções de componentes, além de eletivas voltadas para as escolas indígenas. Já no segundo catálogo, encaminhado em 2023, o número de eletivas foi ampliado para 60. Ambos os documentos contêm orientações voltadas para o processo de escolha dos componentes, a contextualização das eletivas e a organização da oferta, além de reforçar a importância de os conteúdos estarem alinhados aos eixos estruturantes definidos para os itinerários formativos.

As eletivas são componentes curriculares de oferta anual, fundamentais para garantir o espaço de personalização do currículo. Devem ter intencionalidade pedagógica, articulação com as áreas do conhecimento, com os eixos estruturantes definidos para o Itinerário Formativo (Anexo II) e com as Competências Gerais da BNCC, conforme estabelecido pela Portaria 1.432/2018 (Minas Gerais, 2022d, p. 5).

Na apresentação do documento de 2023, a Secretaria reafirma a intenção de que os componentes eletivos assegurem espaço para a experimentação e aprofundamento dos conhecimentos no currículo, permitindo aos estudantes “expressar seus pontos de vista por meio de diferentes linguagens que perpassam tanto a criação artística e a exploração científica, como a atuação em projetos sociais” (p.4). O documento reforça ainda que o caráter interdisciplinar da proposta está amparado no fato das temáticas sugeridas para os componentes serem oriundas dos chamados Temas Contemporâneos Transversais²⁹ (Minas Gerais, 2022d, p. 4).

Estruturados de forma sintética, ambos os catálogos contêm, para cada eletiva: o título; a ementa do componente; os objetivos de aprendizagem, descritos na forma de tópicos; os objetos de conhecimento; e por fim, as referências bibliográficas, que visam, segundo o documento, “dar subsídios para os professores conhecerem ou aprofundarem

²⁹ Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) são assuntos que não pertencem a uma área de conhecimento em particular, mas perpassa todas elas, e devem ser incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas conforme a Base Nacional Comum Curricular.

conhecimentos que possam ajudar no desenvolvimento das aulas” (Minas Gerais, 2022d, p. 4). Ao final do catálogo, o documento apresenta um modelo de plano de curso para elaboração do professor, no qual devem constar o nome da eletiva, ementa, justificativa, os eixos estruturantes trabalhados, as habilidades dos itinerários formativos associadas às competências gerais da BNCC, as habilidades específicas dos itinerários formativos associadas aos eixos estruturantes, os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento que serão trabalhados, a metodologia e os recursos didáticos que serão utilizados, a duração, a culminância (item optativo), a forma de avaliação e as referências bibliográficas. Apresenta também, no anexo 2, um quadro de habilidades por eixos estruturantes, conforme a Portaria MEC nº 1.432/2018. Na versão do documento para 2024, é apresentado também um quadro com a organização das eletivas por habilitação, para consulta das equipes escolares e professores.

As novas eletivas acrescentadas para o ano letivo de 2024 foram escolhidas por meio de um processo de seleção de propostas produzidas pelos professores da rede. Também foram acrescentados componentes voltados para as comunidades quilombolas. No que diz respeito ao processo de escolha, tanto o catálogo de 2023 quanto o de 2024 trazem orientações para que as equipes pedagógicas façam um diagnóstico do contexto local para a oferta, de forma “condizentes com os interesses dos estudantes” e que, a partir de então, seja apresentado um cardápio de eletivas “conforme a enturmação previamente definida para os Aprofundamentos” (Minas Gerais, 2022d, p.4). Os documentos recomendam também que os estudantes sejam orientados a considerar eletivas de áreas diferentes daquelas contempladas no seu aprofundamento, de forma a propiciar uma maior diversidade na formação e ampliar as possibilidades de transversalidade no currículo³⁰.

Um aspecto interessante previsto no catálogo de 2024 é a possibilidade de realização de adequações na ementa dos componentes pelo professor, visando deixá-los de acordo com a realidade de cada docente. Segundo o documento, essa contextualização tem como foco gerar maior aderência e eficácia na aprendizagem dos estudantes. O documento cita, a título de exemplo, a eletiva de Música, na qual o professor poderá focar nos instrumentos que tem domínio ou existentes na escola, assim como no estilo musical

³⁰ Em setembro de 2023, foi encaminhada uma orientação às diretorias educacionais, na qual foi sugerida a não repetição de eletivas por um mesmo agrupamento de estudantes, visando assegurar a flexibilização curricular, a diversificação e ampliação do repertório de vivências pedagógicas dos estudantes.

que melhor se ajustar à realidade local. Outro exemplo é a eletiva de Cinema, que permite ao professor adotar abordagens a partir de temas específicos da sua localidade ou, no caso de possuir habilidade com a produção audiovisual, orientar a gravação de pequenos curtas para a exibição em uma mostra na escola (Minas Gerais, 2023c).

Cumpramos ressaltar que as eletivas se constituem como um espaço novo da atuação docente em que a interdisciplinaridade e transversalidade dão a tônica dessa proposta formativa. Para isso, é importante que o(a) professor(a) compreenda que a ementa das eletivas deste Catálogo, muitas vezes, permite ajustes, dentro da autonomia docente, que possibilitam ampliar a abrangência ou especificidade do componente curricular, com base em contribuições oriundas da formação do professor que o leciona, em sua história de vida e mesmo a partir da realidade local (Minas Gerais, 2023c, p. 8).

Quanto ao componente eletivo Dança, observou-se algumas mudanças entre os documentos disponibilizados para os anos de 2023 e 2024. Enquanto no primeiro consta como foco a “compreensão da linguagem corporal na dança”, a “apreciação e fruição artística de maneira ética e crítica”, bem como as “práticas de danças no estudo do movimento do corpo, organização em cena e suas implicações sociais”, os “experimentos de criação, improvisação e apresentação de composições coreográficas individuais e/ou coletivas” (Minas Gerais, 2022d, p. 21), o segundo manteve a ênfase mencionada, acrescentando a dança como uma forma de contribuição para o desenvolvimento em diversos âmbitos. Também foi incluída, na ementa do componente em 2024, a realização de uma mostra artística de dança a ser realizada pelos estudantes, conforme indica o trecho a seguir.

A dança é uma das formas mais antigas de comunicação não verbal e pode contribuir imensamente para o desenvolvimento cognitivo, estético, espacial, criativo, corporal e relacional do homem. Partindo dessa premissa, esta eletiva irá trabalhar com práticas de danças no estudo do movimento do corpo, organização em cena e suas implicações sociais, experimentos de criação, improvisação e apresentação de composições coreográficas individuais e/ou coletivas. Serão usadas pesquisas e análises de coreografias de grupos diversificados, apreciação e fruição artística de maneira ética e crítica. Por fim, deverá ser organizada uma mostra artística de dança pelos estudantes (Minas Gerais, 2023c, p.42).

Tanto o catálogo de 2023 quanto o de 2024 apresentam os mesmos objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento. O documento de 2023 destaca como objetos: os “estudos de movimento a partir de diferentes estilos de dança (regionais, acadêmicas,

folclóricas, populares, afro-brasileiras, indígenas, etc)”; o “uso e ocupação do espaço cênico”; o “movimento e musicalidade (sonoridade, ritmo, tempo musical)”; a “improvisação”, a “composição coreográfica” e a “apresentação cênica” (Minas Gerais, 2022d, p. 21). Já em relação aos objetivos de aprendizagem, são elencando:

Reconhecer a dança como uma linguagem; pesquisar, apreciar e analisar diferentes espetáculos e coreografias de dança; estudar e executar sequências de movimentos de dança; aplicar modos de organização cênica para dança; experimentar, individualmente e coletivamente, diferentes estratégias de improvisação e criação de dança; organizar e apresentar mostra artística de dança (Minas Gerais, 2022d, p. 21).

Além dos documentos citados aqui, a SEE também disponibilizou materiais complementares e ações de formação voltados para os educadores envolvidos na implementação do novo currículo. Dentre eles: cursos EaD sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, oferecidos por meio da plataforma da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores; cursos de formação autoinstrucionais EaD sobre a Base Nacional Comum Curricular, oferecidos pelo Ministério da Educação, por meio da plataforma AVAMEC³¹; cadernos pedagógicos intitulados “Material de apoio pedagógico para aprendizagens”, separado por áreas e contendo planos de aula com temáticas específicas; webinários de formação por meio do programa Nosso Ensino Médio, em parceria com o Instituto Iungo³²; e também cursos autoinstrucionais da trilha formativa “Nosso Ensino Médio”, oferecidos na plataforma do instituto.

Para auxiliar na organização das ações de implementação, foi encaminhado um calendário pedagógico aos especialistas da Educação Básica da rede, organizado por bimestres letivos, com orientações e referências para cada modalidade de ensino e projeto institucional (Minas Gerais, 2023b). Foram também disponibilizados, em 2023 e 2024, dois guias de orientação para a formação continuada dos educadores, onde é possível identificar os cursos e formações disponíveis oferecidos pela SEE e parceiros, acompanhados dos períodos de ofertas e de orientações sobre a sequência mais indicada para cada trilha formativa. Os cursos são oferecidos pela Escola de Formação.

³¹ AVAMEC é um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pelo laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais da Universidade Federal de Goiás em parceria com o Ministério da Educação.

³² Os webinários trataram também de assuntos relacionados à implementação das ações do ensino médio no estado, funcionando como uma espécie de apresentação da nova proposta aos educadores da rede. Atualmente, eles estão disponíveis na plataforma do Canal Estúdio Educação MG.

A habilitação exigida para ministrar os componentes curriculares pesquisados neste trabalho foi definida em resolução, tendo sido observada para as convocações e organização de pessoal no estado. Para o ano de 2023, a Resolução SEE nº 4.773/2022 definiu como habilitação específica para lecionar o componente Artes do movimento, tanto no ensino médio diurno quanto no ensino médio em tempo integral, a formação em “Letras ou Arte/linguagens artísticas ou Educação Física”, ao passo que o componente eletivo Dança consta como habilitação específica a formação em “Arte/linguagens artísticas ou Educação Física”, sendo considerados como habilitação mínima exigida para a classificação os seguintes critérios:

Quadro 3.3 - Habilitação mínima exigida para a classificação de candidatos à convocação para exercício do magistério - componente eletivo Dança

Licenciatura plena na habilitação específica, ou
Licenciatura plena regulamentada pela Portaria MEC nº 399/1989 na habilitação específica, ou
Bacharelado ou tecnológico em qualquer área do conhecimento acrescido de formação pedagógica na habilitação específica, ou
Registro “D” (Definitivo) ou Registro “S” (Suficiência) na habilitação específica, ou
Licenciatura curta na habilitação específica, ou
Bacharelado ou tecnológico na habilitação específica, ou
Matrícula e frequência em curso de licenciatura na habilitação específica, ou
Matrícula e frequência em curso de bacharelado ou tecnológico na habilitação específica

Fonte: Resolução SEE nº 4.773/2022 (elaboração própria)

Na classificação para a convocação, foi também considerado como critério o tempo de serviço exercido pelo candidato na mesma função/componente curricular/área de conhecimento/curso para o qual o candidato se inscrevesse. A resolução também definiu que a inscrição realizada para os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular permitiria ao professor atuar nos componentes curriculares dos itinerários formativos. No entanto, caso a função fosse composta por aulas da BNCC e dos itinerários, seria convocado o professor classificado na listagem geral para os componentes da BNCC. Caso a função seja composta somente por aulas dos itinerários formativos, seria convocado o professor classificado na listagem geral dos componentes curriculares do itinerário (Minas Gerais, 2022).

No ano letivo de 2022, para auxiliar na implementação das ações do Novo Ensino Médio, a SEE autorizou a disponibilização de um coordenador geral para escolas com menos de 250 matrículas por turno; ou um coordenador para cada uma das quatro áreas do conhecimento, para escolas com 250 matrículas ou mais por turno, conforme a Resolução SEE nº 4.672/2021. O objetivo foi “garantir a indissociabilidade existente entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos”, sendo a função ocupada por meio de extensão de carga horária ou convocação (Minas Gerais, 2021). A partir de 2023, foi estabelecido apenas um coordenador geral por turno (Resolução SEE nº 4.789/2022), sendo que a função poderia ser exercida por professor ou especialista em Educação Básica, conforme o quantitativo de turmas de ensino médio. Acima de 20 turmas, foi autorizada a convocação de mais um profissional. A normativa definiu que a escolha do coordenador deveria ser feita dentre os profissionais que já atuassem nas turmas do ensino médio, sendo validada pelo colegiado escolar.

Já para o ensino médio em tempo integral (EMTI), foi autorizado o acréscimo de um coordenador geral, ocupante do cargo de especialista, independentemente do quantitativo de turmas, para atendimento aos dois turnos alternadamente. Além disso, as escolas com mais de uma turma poderiam ter até quatro professores coordenadores por área, chamados de PCA, sendo a função exercida, preferencialmente, por um professor que já atue na modalidade, em extensão de carga horária. Para as escolas que funcionassem em segundo endereço, foi autorizada a disponibilização de um professor coordenador geral ou um especialista coordenador geral, conforme o número de turmas para este endereço (Minas Gerais, 2022).

Para orientar os coordenadores do ensino médio, foi encaminhado em 2023 um documento orientador no qual os profissionais são instados a “zelar pela integralização curricular, evitando sobreposições de objetos de conhecimentos e lacunas no trabalho entre as áreas” (Minas Gerais, 2023e, p. 4). O documento define integralização curricular como sendo

É a garantia da oferta daquilo que foi previsto na matriz curricular e o que está sendo desenvolvido com os estudantes na sala de aula, considerando a equivalência das atividades propostas em relação ao cumprimento dos objetivos definidos no currículo para cada ano e para cada componente curricular. Compreende o acompanhamento do avanço da aprendizagem conforme planejado, considerando o que o estudante ainda precisa aprender (e como aprender), dentro do arranjo curricular definido no Novo CRMG (Minas Gerais, 2023e, p. 4)

O documento também definiu que as atribuições do coordenador deveriam ser desenvolvidas em articulação com o especialista da Educação Básica da escola, “porém atrelado ao Novo Ensino Médio, na integralização curricular, com foco nos Itinerários Formativos” (2023e, p. 7). Para tanto, foi estipulado um cronograma de trabalho, atrelado ao calendário escolar, contendo as ações a serem desenvolvidas de acordo com os prazos de cada bimestre.

4 - CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

Após vermos um pouco das perspectivas históricas em relação ao ensino de dança na Educação Básica, compreendermos alguns suportes teóricos que embasam propostas no campo e conhecermos um pouco do contexto da pesquisa de campo, neste capítulo iremos abordar o caminho metodológico trilhado para a realização da pesquisa. Para tanto, faremos uma descrição da abordagem escolhida, explicitando quem são os sujeitos pesquisados e quais foram os instrumentos utilizados para a produção dos dados. Em seguida, faremos uma explanação sobre os procedimentos metodológicos realizados, indicando as fontes utilizadas para o levantamento bibliográfico e as categorias nas quais os trabalhos selecionados foram organizados. Falaremos também sobre os procedimentos administrativos realizados para a coleta de dados e solicitação de anuência para a pesquisa junto à Secretaria de Estado de Educação, além dos procedimentos realizados para atendimento às exigências do Comitê de Ética na Pesquisa da universidade. Por fim, faremos uma breve explicação sobre a forma de tratamento dos dados coletados, tanto na etapa quantitativa quanto na etapa qualitativa da pesquisa, além de abordar alguns fatores que impactaram a realização de ambas as etapas ao longo da pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem escolhida para este trabalho acadêmico foi a pesquisa exploratória, por serem os componentes curriculares, no período da formulação da proposta, ainda pouco pesquisados. Buscou-se com isso conquistar uma maior familiaridade na compreensão das formas pelas quais os educadores pensavam e desenvolviam as atividades pedagógicas envolvendo os componentes. Essa perspectiva está em consonância com Gil (2007), para quem a pesquisa exploratória tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 2007, p. 27)

Como delineamento, optou-se pelo estudo de caso com duas etapas, sendo uma quantitativa e outra qualitativa. O estudo de caso consiste em uma abordagem metodológica que investiga, de forma detalhada, um fenômeno ou situação em seu contexto, sendo comumente utilizado em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, e em especial nas pesquisas educacionais. O seu foco é compreender aspectos do problema investigado, com base em evidências obtidas por meio de entrevistas individuais ou coletivas, grupos focais, observações de campo, e análises documentais ou quantitativas (Gil, 2021; Yin, 2015).

Na etapa quantitativa, foi enviado um questionário *online*, direcionado aos profissionais que ministravam ou haviam ministrado os componentes entre os anos de 2023 e 2024, por meio do endereço de e-mail institucional do servidor. Os dados de contato dos educadores foram colhidos por meio da Secretaria de Estado de Educação, conforme se verá a seguir. O objetivo dessa etapa foi conhecer aspectos da implementação dos componentes, além de permitir selecionar os participantes do grupo focal, que constituíram a segunda parte deste estudo.

Escolhidos os participantes, na etapa qualitativa foi montado um grupo com 14 educadores de ambos os componentes. A técnica do grupo focal, conforme nos traz Martins (2022), é uma técnica que permite investigar as opiniões que surgem por conta da interação entre pessoas em um momento de encontro, podendo ser realizado de forma presencial ou *online*. No caso da pesquisa, por questões relacionadas à distância geográfica, uma vez que se objetivou conseguir a participação de professores de diferentes regiões do estado, optou-se pela utilização do grupo focal *online* como forma de coleta de dados.

Para Abreu, Baldanza e Gondim (2009), a realização do grupo focal em ambiente virtual pode apresentar diversas vantagens, como a economia de tempo, a ausência de custos de deslocamento dos participantes e uma maior facilidade de discussão, uma vez que fatores relativos à maneira de falar, se expressar ou se vestir são minimizados, fazendo com que as pessoas se revelem menos inibidas em suas respostas (Abreu, Baldanza e Gondim, 2009). O objetivo dessa etapa foi compreender aspectos da percepção dos educadores sobre o respectivo componente que lecionam, o conhecimento referente ao ensino de dança, e as práticas formativas desenvolvidas junto aos estudantes. Para a realização do grupo focal, foi elaborado um roteiro contendo tópicos de discussão, conforme se verá a seguir.

4.2 Procedimentos metodológicos e éticos

Para a realização da pesquisa, inicialmente, foi feita uma busca sobre a temática da dança na escola em repositórios acadêmicos, tais como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o portal SciELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Buscou-se também em anais de congressos, tais como os da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), três entidades importantes que congregam pesquisadores em dança e educação no país. Por fim, foi feita uma busca em materiais disponíveis nos repositórios institucionais da UFMG e da Escola de Belas Artes da universidade. Também foi consultada a biblioteca física da Faculdade de Educação e realizada uma visita presencial ao Centro de Referência da Dança de Belo Horizonte (CRDançaBH). A partir do levantamento realizado, foram selecionados alguns artigos e trabalhos acadêmicos, que foram organizados e classificados em cinco categorias.

Na segunda etapa, foi realizada uma leitura exploratória dos resumos dos trabalhos selecionados e escolhidas as referências utilizadas para a elaboração dos primeiros capítulos do documento. As leituras realizadas também permitiram obter sugestões importantes para a elaboração do questionário enviado aos educadores, e também do roteiro de tópicos que foram abordados no grupo focal. Para a melhor organização, o questionário foi dividido em três partes, que serão discutidas mais adiante: “informações básicas”, “aspectos didático-pedagógicos” e “experiências com a dança” (Apêndice B). Já o roteiro do grupo focal foi estruturado em sete tópicos, os quais foram abordados ao longo da realização do grupo (Apêndice C).

Em relação aos procedimentos administrativos para a coleta de dados junto à Secretaria de Estado de Educação, em 2023 foi feita uma solicitação de anuência para a pesquisa à Assessoria de Ensino Superior do órgão, que orientou em relação aos procedimentos e documentos necessários para a concessão, dentre eles a lista de escolas que ofertam ou ofertaram os componentes curriculares pesquisados. Para acesso à listagem mencionada, foi encaminhado um memorando à Assessoria de Inovação do órgão, com a solicitação da planilha de escolas que se enquadravam nos critérios

mencionados. De posse da planilha³³, foram elaborados os documentos solicitados pelo órgão e encaminhados por e-mail às Superintendências Regionais de Ensino. Conforme o fluxo estabelecido pelo setor, no período entre fevereiro a junho de 2024, cada regional analisou os documentos e encaminhou à SEE para emissão de um termo de anuência. Após a emissão dos termos referentes à cada regional, os documentos foram enviados ao COEP/UFLA, órgão responsável pela análise ética das pesquisas envolvendo seres humanos no âmbito da universidade.

O Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da UFLA é um órgão colegiado interdisciplinar, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, que tem por objetivo defender os interesses dos sujeitos pesquisados, contribuindo para a manutenção dos padrões éticos em conformidade com as normativas vigentes. O Comitê realiza a análise e revisão das propostas sob a responsabilidade da instituição, realizadas em qualquer área do conhecimento, independentemente do nível da pesquisa. Conforme a resolução CNS nº 466/2012, entende-se por pesquisa com seres humanos aquelas que, de modo direto ou indireto, envolvam indivíduos ou coletividades, em sua totalidade ou partes, incluindo o manejo de informações, dados e materiais (Brasil, 2012). Nesse sentido, também são consideradas pesquisas com seres humanos as entrevistas, as aplicações de questionários e a utilização de banco de dados.

Para a submissão do projeto à análise do Comitê, foi aberto um protocolo por meio da Plataforma Brasil e apresentados os documentos solicitados pelo órgão, dentre eles, o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A); os termos de anuência da instituição objeto da pesquisa (um exemplo de termo encaminhado pelo órgão encontra-se no Anexo A); o modelo de questionário que seria aplicado aos educadores; além do esboço do roteiro para a realização do grupo focal. Após análise da documentação enviada, em julho de 2024, o Comitê de Ética emitiu o parecer nº 6.879.414, no qual informou a aprovação do projeto de acordo com as normas éticas vigentes.

A partir da aprovação pelo Comitê de Ética, o parecer foi encaminhado à SEE juntamente com um pedido de acesso aos e-mails institucionais dos educadores que constituíam o público alvo da pesquisa. Após análise do setor responsável, em setembro

³³ A planilha encaminhada pelo setor está separada por ano letivo e contém a lista das escolas organizadas por superintendência regional de ensino, município, código da escola, identificação da turma e qual dos componentes curriculares são ou foram ofertados em cada ano. Uma breve análise dos dados obtidos a partir da planilha encontra-se no capítulo 5.

de 2024, o órgão encaminhou, por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), duas planilhas contendo o nome, cargo, unidade de exercício e endereço de e-mail institucional dos professores que ministraram os componentes entre os anos de 2023 e 2024. Segundo dados do órgão, a planilha foi extraída a partir do Sistema de Administração de Pessoal do estado (SISAP). Após a disponibilização dos dados, em outubro de 2024, foi elaborado um formulário virtual e enviado, juntamente com o TCLE, os questionários aos educadores. A partir das respostas enviadas, foram escolhidos os participantes do grupo focal.

4.3 Procedimentos de análise de dados

Para o tratamento dos dados, na etapa quantitativa, foi aplicada a análise estatística descritiva, com base nas respostas obtidas por meio do questionário enviado aos educadores. O trabalho de organização dos dados foi realizado utilizando-se a plataforma *Google Forms*, que disponibilizou uma planilha em formato excel, por meio da qual foi possível elaborar gráficos a partir dos dados referentes a cada uma das perguntas. Já na etapa qualitativa, o tratamento teve como inspiração os procedimentos da Análise Textual Discursiva. Para Moraes e Galiuzzi (2011), a ATD corresponde a uma técnica que permite resgatar os discursos de forma qualitativa, conduzindo a novas definições que auxiliam na interpretação e compreensão de seus significados no decorrer da pesquisa.

Segundo os autores, a metodologia da ATD é composta de três etapas principais: a unitarização, etapa na qual busca-se significar os fragmentos obtidos, por meio da desmontagem ou desintegração do corpus de análise; a categorização, na qual se constituem categorias mais abrangentes, estabelecendo relações entre os elementos unitários e produzindo os elementos de organização do texto que se pretende redigir; e por fim, a comunicação, no qual a nova compreensão, assim como sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto (Moraes Galiuzzi, 2011). A partir da metodologia descrita acima, foram elaboradas as análises presentes no capítulo 5.

4.4. Nota metodológica acerca da aplicação dos questionários e grupo focal

Em outubro de 2024, durante a aplicação dos questionários, foram anunciadas pela SEE algumas alterações na matriz curricular do ensino médio para 2025, em função da

adaptação à Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que alterou a LDB, a fim de definir novas diretrizes para esta etapa de ensino. Dentre outras mudanças, foram modificadas a carga horária mínima da Formação Geral Básica, que passou de 1.800 para 2.400 horas, e também a dos Itinerários Formativos, que tiveram a carga horária reduzida de 1.200 para 600 horas. A partir das alterações, o estado decidiu pela ampliação dos componentes curriculares Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação para 2025, reduzindo as possibilidades de escolha dos aprofundamentos nas áreas de conhecimento para o 2º e 3º anos do ensino médio diurno, e também restringindo as opções de eletivas, que ficaram limitadas a apenas um componente no 1º ano diurno e nos três anos de ensino médio integral. Tanto no ensino médio noturno quanto na EJA, o componente eletivo não foi contemplado.

Dessa forma, o Itinerário de aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias, ao qual pertencia o componente *Artes do movimento*, conforme descrito no capítulo 3, deixou de existir a partir do ano de 2025, ao passo que a eletiva de *Dança* foi também excluída do catálogo disponível para escolha das comunidades escolares, dando lugar a outros componentes curriculares voltados para a preparação dos estudantes para as avaliações em larga escala. As mudanças anunciadas impactaram diretamente a realização da pesquisa, visto que muitos dos professores pesquisados eram servidores convocados, ou seja, que não possuíam vínculo permanente com a rede estadual de educação.

A partir das alterações anunciadas, foram feitas mudanças no roteiro do grupo focal, de forma a contemplar uma reflexão sobre tais alterações, bem como sobre as possibilidades futuras de trabalho com a dança nas escolas, permitindo que os profissionais expressassem suas opiniões sobre a questão e pudessem fazer um balanço das atividades desenvolvidas com os componentes ao longo do período. Dessa forma, embora o número de respostas ao questionário tenha caído com o anúncio das mudanças, a amostra colhida durante o período foi significativa para pensar sobre a temática proposta, razão pela qual se optou pela manutenção da pesquisa de campo. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa.

5. APRESENTANDO AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

Antes de iniciarmos a análise dos dados produzidos nas etapas quantitativa e qualitativa, é importante fazermos aqui uma breve apresentação acerca das informações disponibilizadas pela SEE/MG referentes à situação dos componentes na rede estadual. Conforme informado no capítulo 4, em fevereiro de 2024, a Assessoria de Inovação do órgão disponibilizou uma planilha contendo a relação de turmas que ofertaram os componentes curriculares *Artes do movimento* e *Dança* no ano de 2023, e as turmas com matrícula efetuada para o ano de 2024 na rede estadual. A planilha foi organizada conforme Superintendência Regional de Ensino; município; nome e código da escola; código da turma, com indicação do ano e modalidade de ensino; além da indicação de qual dos componentes eram ministrados em cada turma. A partir dos dados enviados, foi possível extrair algumas informações importantes para compreender a implementação dos componentes na rede estadual. Segundo informação fornecida pelo setor, os dados foram extraídos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).

Tabela 5.1 - Turmas com oferta dos componentes curriculares Artes do movimento e Dança nos anos de 2023 e 2024 por Superintendência Regional de Ensino

(continua)

	Superintendência	Ano 2023	Ano 2024
1	SRE Almenara	6	17
2	SRE Araçuaí	10	10
3	SRE Barbacena	13	16
4	SRE Campo Belo	8	16
5	SRE Carangola	1	12
6	SRE Caratinga	22	15
7	SRE Caxambu	3	10
8	SRE Conselheiro Lafaiete	1	4
9	SRE Curvelo	11	13
10	SRE Coronel Fabriciano	12	16
11	SRE Diamantina	13	30
12	SRE Divinópolis	22	62
13	SRE Governador Valadares	44	35
14	SRE Guanhães	10	13
15	SRE Itajubá	12	10
16	SRE Ituiutaba	7	6
17	SRE Janaúba	22	44
18	SRE Januária	20	36

(conclusão)

	Superintendência	Ano 2023	Ano 2024
19	SRE Juiz de Fora	36	19
20	SRE Leopoldina	5	4
21	SRE Manhuaçu	11	16
22	SRE Metropolitana A	54	74
23	SRE Metropolitana B	118	118
24	SRE Metropolitana C	39	46
25	SRE Monte Carmelo	4	11
26	SRE Montes Claros	27	39
27	SRE Muriaé	13	8
28	SRE Nova Era	10	14
29	SRE Ouro Preto	4	14
30	SRE Pará de Minas	4	5
31	SRE Paracatu	10	10
32	SRE Passos	2	21
33	SRE Patos de Minas	7	16
34	SRE Patrocínio	4	7
35	SRE Pirapora	3	16
36	SRE Poços de Caldas	10	17
37	SRE Ponte Nova	12	18
38	SRE Pouso Alegre	22	25
39	SRE São João Del Rei	3	8
40	SRE São Sebastião do Paraíso	14	11
41	SRE Sete Lagoas	18	32
42	SRE Teófilo Otoni	21	48
43	SRE Ubá	2	16
44	SRE Uberaba	31	37
45	SRE Uberlândia	40	50
46	SRE Unaí	5	16
47	SRE Varginha	27	53
		Total 793	Total 1134

Fonte: SIMADE/Assessoria de Inovação SEEMG (elaboração própria)

A partir dos dados informados na planilha, verificou-se que todas as Superintendências tiveram, ao menos, uma turma contemplada com um dos dois componentes. A regional com o maior número de turmas foi a SRE Metropolitana B, com 118 turmas. No total, foram 793 turmas de ambos os componentes ofertadas em 2023 e 1.134 turmas iniciaram o ano letivo de 2024. No ano de 2023, o componente Artes do movimento foi ofertado para 518 turmas de ensino médio, distribuídas pelas modalidades

de ensino médio parcial e integral. Já o componente Dança foi ofertado para 292 turmas, distribuídas pelas modalidades de ensino médio parcial, integral, integral profissional e EJA. No ensino médio parcial, o estado ofertou os componentes para 584 turmas, incluindo 5 turmas de educação quilombola³⁴. Destas, 4 turmas foram do componente Dança e 1 turma do componente Artes do movimento. Foi identificada também uma turma localizada em um centro socioeducativo que ofertou o componente Dança em 2023 e duas turmas na modalidade educação especial para o mesmo componente. No ensino médio integral, os componentes foram ofertados em 151 turmas, incluindo 11 turmas da modalidade profissional do EMTI. Os cursos que constavam na identificação das turmas da modalidade foram: Informática, Logística e Segurança do Trabalho. Na modalidade EJA, foram ofertadas 58 turmas do componente Dança, sendo que destas 25 continham identificação de turma de educação especial e uma continha a identificação de turma inserida no sistema prisional. Em 2023, houve a concomitância dos componentes em 17 turmas, pertencentes a 13 escolas. Isso significa que estas turmas tiveram oferta de ambos os componentes ao longo do período letivo.

Já no ano de 2024, o número de turmas que ofertaram o componente Artes do movimento saltou para 862 turmas, sendo o componente Dança foi a opção de 288 turmas. O aumento expressivo de turmas pode ser explicado pelo fato de que, neste ano, aderiram ao novo currículo as turmas do 3º ano, considerando a progressividade de implantação do currículo, conforme o cronograma estipulado pelo Ministério da Educação³⁵. No ensino médio parcial, foram 913 turmas, sendo 4 de educação escolar quilombola e 2 que atendem ao sistema socioeducativo. No integral, foram 202 turmas de ambos os componentes, sendo destas, 34 turmas de integral profissional, cujos cursos integrados variam entre Logística, Desen. de Sistemas, Informática, Agronegócio e Agropecuária (todas as turmas do EMTI profissional informadas na planilha estavam matriculadas para o componente Dança). Na EJA, foram identificadas 19 turmas no total, sendo 8 com

³⁴ Conforme a Resolução SEE nº 4.777/2022, as escolas que oferecem a educação escolar quilombola seguem as matrizes previstas na resolução, resguardadas as diretrizes e metodologias específicas, conforme legislação vigente (Minas Gerais, 2022).

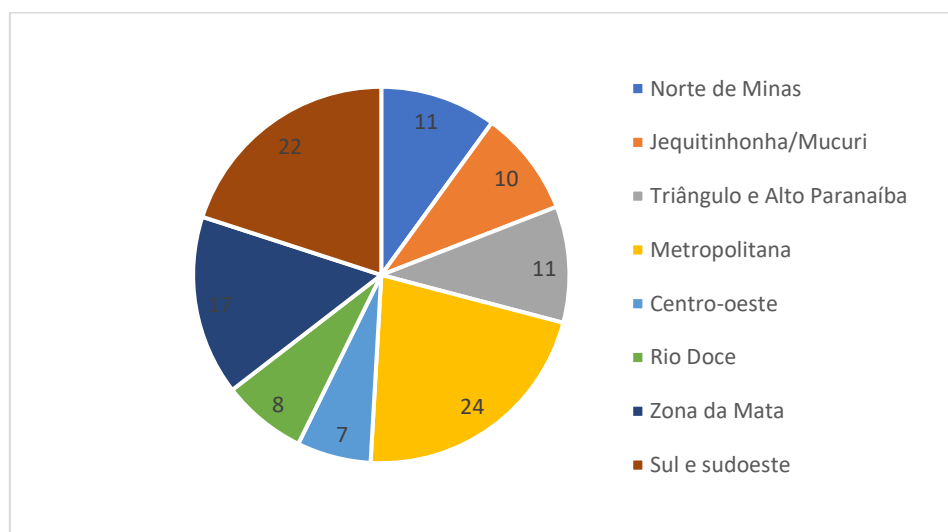
³⁵ Conforme a portaria nº 521/2021, que instituiu o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio, os prazos para a adesão das escolas ao novo currículo foram definidos conforme a seguir: no ano de 2022, foi contemplado o 1º ano do ensino médio; em 2023, foi acrescido o 2º ano; e 2024, todos os três anos da etapa. Em abril de 2023, a portaria foi suspensa por 60 dias para a realização de uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio (Portaria nº 627/2023).

identificação de turma de educação especial. Em 2024, a planilha encaminhada apresentou concomitância dos componentes para 16 turmas em 15 escolas diferentes.

5.1 – Etapa quantitativa

Durante o período entre outubro e novembro de 2024, o questionário foi respondido por 110 educadores. Na primeira parte, foram feitas perguntas destinadas a conhecer um pouco do perfil dos profissionais que atuavam com a dança nos itinerários formativos da rede estadual. Dentre os educadores que responderam à pesquisa, 82,7% lecionam ou lecionaram o componente *Artes do movimento*, e 17,3% lecionam ou lecionaram o componente curricular *Dança*. Na distribuição por regiões do estado, conforme a superintendência regional de ensino ao qual o educador estava vinculado, foi identificado uma prevalência de superintendências consideradas de maior porte, como as SRE Metropolitanas. As exceções foram as superintendências regionais de ensino de Divinópolis e Varginha, que tiveram juntas participação de 12,8% dos educadores respondentes da pesquisa. Dentre as regiões do estado, a região Metropolitana e a Sul tiveram prevalência de respostas, com cerca de 42% do total de educadores, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 5.1 – Distribuição dos educadores por regiões do estado de Minas

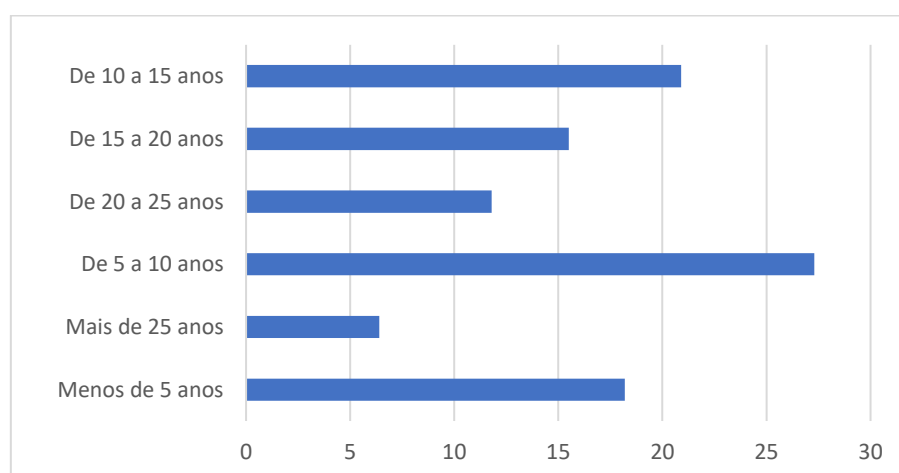


Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados via questionário

A maioria dos educadores participantes da pesquisa são servidores efetivos da rede estadual de educação, com 66,4% dos educadores marcando esta opção, contra 33,6% de servidores convocados. O tipo de vínculo estabelecido entre o educador e a rede é importante para se pensar os modos de inserção dos profissionais no serviço público, o que muitas vezes, contribui para a maior estabilidade na relação de trabalho, e também na criação de vínculos com a comunidade escolar, contribuindo para a qualidade do ensino ofertado. Na pesquisa, uma das possibilidades de se interpretar o resultado se refere ao fato de que, tendo o questionário sido aplicado em 2024, os educadores convocados para ministrar os componentes em 2023 podem já ter deixado a rede, desligando-se, portanto, do e-mail institucional disponibilizado pelo órgão.

Sobre a faixa etária dos educadores, observou-se haver uma prevalência de profissionais na faixa dos 30 a 40 anos de idade, com 37,3% dos educadores pertencentes a esta faixa. Já os educadores abaixo de 30 anos são 12,7%; entre 40 e 50 anos, 28,2%; e entre 50 a 60 anos, 20,9%. Um educador informou ter mais de 60 anos. Esse indicativo se relaciona com o tempo de atuação de cada educador na educação básica, sendo que 18,2% indicaram possuir menos de 5 anos de atuação; 27,3% entre 5 e 10 anos de atuação, 20,9% entre 10 e 15 anos; 15,5% entre 15 e 20 anos; 11,8% entre 20 e 25 anos, e por fim, 6,4% indicaram possuir mais de 25 anos de atuação na educação.

Gráfico 5.2 – Tempo de atuação dos educadores na Educação Básica



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados via questionário

A grande maioria dos educadores que responderam à pesquisa se identifica com o gênero feminino, compondo 78,2% dos participantes, sendo 20,9% identificados com o

gênero masculino. Um educador informou se identificar com outra opção que não as anteriores. Quanto à formação acadêmica, a pesquisa revelou que somente uma educadora afirmou possuir licenciatura em Dança, sendo que 24,5% dos participantes responderam que possuem formação em Artes/Educação Artística; 46,4% responderam que possuem formação em Educação Física; 20,9% responderam possuir formação em Letras; 4,5% responderam a opção “Outras linguagens artísticas” e 2,7% marcaram a opção “Outras formações não especificadas”. Os resultados apontam que a formação em licenciatura em Dança é ainda proporcionalmente baixa entre os profissionais que ministraram os componentes curriculares relacionados a essa área do conhecimento na parte diversificada do currículo do ensino médio.

Em um estudo sobre os modos de inserção dos licenciados em Dança no ensino público em Minas Gerais, Bastos (2019) analisou microdados do Censo Escolar, e realizou entrevistas com profissionais, constatando que, na rede estadual, “as políticas públicas educacionais não contribuem para a inserção da Dança, pois a disciplina de Arte tem uma carga horária reduzida e é lecionada por professores sem licenciatura na área” (p. 9). Embora a pesquisa tenha sido realizada no período anterior à instituição dos itinerários formativos³⁶, tendo como foco o componente curricular Arte, chama a atenção uma das possíveis causas apontadas pela autora para a baixa porcentagem de profissionais atuando na rede: a “existência de brechas nos editais que afetam a prioridade dos licenciados em Dança para assumirem o cargo para aulas específicas de Dança” (Bastos, 2019, p. 132)³⁷.

Na pesquisa aqui apresentada, é possível pensar que, embora os componentes curriculares da parte diversificada apresentem uma configuração distinta daqueles indicados na formação geral básica, o modo de elaboração dos critérios de convocação e habilitação para ministrar os componentes possa ter sido um fator que explique a pouca presença de licenciados em Dança, uma vez que não há, nas normativas emanadas pelo

³⁶ Em um artigo recente no qual avaliam a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, Pereira e Strazzacappa (2024) identificaram que 88% daqueles que responderam à pesquisa afirmaram estar atuando como docentes, e destes, 93% atuam na Educação Básica. Os resultados contradizem a hipótese inicial das autoras de haver poucos profissionais neste nível de ensino, e apontam para uma ampliação da atuação dos licenciados nas redes públicas de ensino do estado.

³⁷ Conforme previsto no Currículo Referência de Minas Gerais (2021), “a presença de docentes licenciados nas linguagens específicas do componente curricular Arte tem o objetivo de garantir, nas diferentes etapas da Educação Básica, a qualidade e a responsabilidade artístico-pedagógicas para com o desenvolvimento do componente na formação dos estudantes, em seus aspectos humanos, culturais e sociais, propiciando o estudo ampliado da criação e circulação de arte” (Minas Gerais, 2021, p. 97)

órgão, critérios que privilegiam os formados na área. Questionados se atuam como professores em outras redes de ensino, 39,1% dos profissionais responderam que sim e 60,9% responderam que não.

Quando perguntados se já haviam estudado dança em sua formação acadêmica, 39,1% dos educadores pesquisados informaram que não, contra 60,9% que afirmaram que sim. O resultado é preocupante ao se considerar a especificidade dos componentes ministrados pelos educadores, embora pesquisas na área apontem que os professores que trabalham com a dança nas escolas brasileiras costumam apresentar algum nível de envolvimento em experiências anteriores com a dança, ainda que não acadêmicas (Corrêa; Santos; Silva, 2017)³⁸. Considerando separadamente os componentes, observou-se que a proporção de educadores com formação em Educação Física foi maior no componente curricular Dança, com 57,8% do total, do que no componente curricular Artes do movimento, que somou 43,9% dos educadores.

Em relação à continuidade da formação superior, 72,7% dos educadores responderam que possuem pós-graduação, sendo que destes, 21,8% informaram nível de aperfeiçoamento, 66,7% pós-graduação *lato sensu* e 11,5% informaram possuir pós-graduação em nível *stricto sensu*. Em uma pergunta aberta sobre a área em que se pós-graduaram, as respostas dos educadores apresentaram uma grande diversidade, variando entre os campos das Artes, História, Educação, Letras e Educação Física. Destacamos alguns dos cursos: Docência no ensino de dança, Recreação escolar, Educação especial e inclusiva, Psicomotricidade, Metodologia de ensino de língua portuguesa, Treinamento esportivo, Educação Física escolar, Neurociência, Supervisão e inspeção escolar, Língua inglesa, Arteterapia, Dançaterapia, Atividades aquáticas, Artes visuais, História da Arte, Fisiologia do exercício, Musicalização, Educação à Distância, Educação artística aplicada, Leitura e escrita em braile e libras, Mídias e tecnologias em educação, entre outros. Alguns dos participantes que indicaram o nível de mestrado informaram as áreas da História Social, Ciências Sociais e Educação Física escolar.

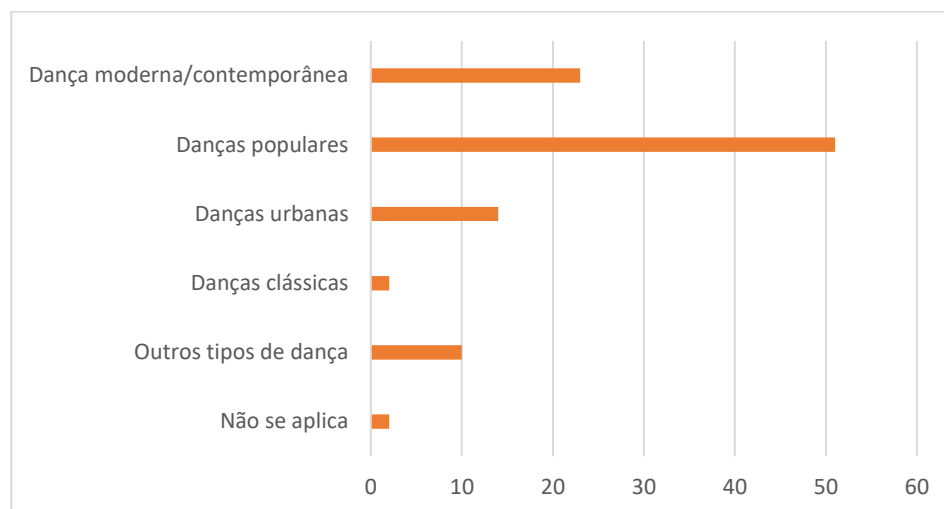
³⁸ Conforme observam as autoras (2017), “é também por essa recente inserção da dança na instituição escolar, dentre outros movimentos, que se acredita no conjunto de práticas e abordagens pedagógicas do ensino de dança que acontece fora da escola como a maior referência para a docência em dança no ensino formal. Ou seja, boa parte dos professores de dança que atuam nas escolas de Educação Básica baseia-se nos conhecimentos advindos da experiência ou observação de práticas de dança que ocorrem nas academias e outras instituições de ensino não formal” (p.32).

Por fim, quando perguntados se já haviam ensinado conteúdos de dança anteriormente, metade dos participantes (50%) responderam que não. Novamente, um dado importante de ser analisado, uma vez que indica a pouca experiência dessa parcela dos profissionais no ensino dos conteúdos ministrados. Considerando a porcentagem de educadores que informaram terem estudado dança em sua formação acadêmica (60,9%), o resultado obtido aqui aponta para a existência de professores que, mesmo com alguma formação na área, nunca trabalharam com conteúdos de dança no ensino, a exemplo dos professores de Educação Física que focam sua prática escolar nos esportes. Já sobre a experiência com o ensino médio, 90,9% dos educadores pesquisados informaram que já haviam trabalhado com a etapa anteriormente. Dos educadores pesquisados, 71,8% manifestaram interesse em participar do grupo focal.

Na segunda seção do questionário, intitulada *Aspectos didático-pedagógicos*, buscou-se conhecer algumas características do trabalho desenvolvido pelos educadores na escola, bem como as condições oferecidas pela rede para o desenvolvimento deste trabalho e também algumas concepções sobre o ensino de dança que estes profissionais possuem. Perguntados se tiveram acesso aos cadernos pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG, 36,4% disseram que não. Ao mesmo tempo, 1,8% disseram não conhecer a ementa/programa/plano de curso do componente que lecionam, sendo que 31,8% afirmaram conhecer “em parte”. Sobre a aplicação dos conteúdos propostos nas aulas, 36,4% responderam que aplicam bastante; 50,9% de forma razoável; 11,8% afirmaram que aplicam pouco e 0,9% indicaram que não aplicam os conteúdos propostos. Quando questionados se os conteúdos propostos nos documentos pedagógicos governamentais são viáveis de serem trabalhados, 28,2% responderam que sim; 64,5% responderam em parte e 7,3% dos educadores responderam que não.

Acerca do trabalho desenvolvido na escola, 29,1% afirmaram que a instituição já trabalhava com a dança anteriormente, enquanto 58,2% afirmaram que não e 12,7% afirmaram que não tem conhecimento. Dentre os tipos de danças que os educadores consideram que mais trabalharam ao desenvolver o componente, a maioria dos participantes indicou as danças populares, alcançando 50,9% das escolhas, seguidas pela dança moderna/contemporânea, com 22,7% e as danças urbanas, com 12,7%. Já 2 educadores (1,8%) marcaram a opção danças clássicas, conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 5.3 – Gêneros de dança mais trabalhados pelos educadores ao desenvolver os componentes, conforme resposta ao questionário



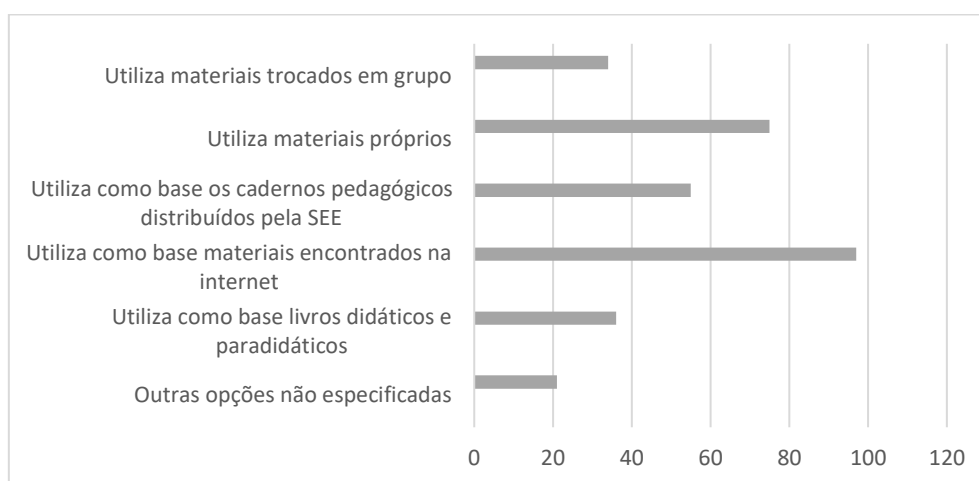
Fonte: elaboração própria

Questionados se consideram que houve conexão dos conhecimentos desenvolvidos nos componentes curriculares com a formação geral básica, 19,1% consideraram que houve bastante; 51,8% consideraram que houve “em parte”, 21,8% consideraram que houve pouca conexão e 7,3% consideraram que não houve conexão. Perguntados se consideram que a carga horária do componente era suficiente para trabalhar os conteúdos, 72,7% dos educadores afirmaram que sim contra 27,3% que não. Dos educadores pesquisados, 67,3% afirmaram que participaram e/ou desenvolveram algum projeto interdisciplinar envolvendo outros componentes curriculares.

Quanto à estrutura oferecida pela rede estadual para o desenvolvimento das atividades didáticas com os componentes, somente 14,5% dos educadores consideram que o espaço físico destinado à realização das aulas colaborou bastante no processo teórico/prático das atividades. Já para 39,1% o espaço disponibilizado colaborou “em parte”; 23,6% consideram que colaborou pouco e 22,7% consideram que o espaço físico não colaborou com o desenvolvimento dos componentes. Perguntados se utilizam ou utilizaram livros didáticos para desenvolvimento das aulas, 10,9% afirmaram que utilizam/utilizaram bastante, 37,3% afirmaram que utilizam “às vezes”, 20,9% afirmaram que utilizam pouco e 30,9% que nunca utilizam ou utilizaram livros didáticos.

No que diz respeito à forma como organizam o planejamento das atividades do componente, considerando que o questionário apresentava a opção de marcar mais de uma alternativa, os educadores responderam da seguinte forma:

Gráfico 5.4 – Fontes de planejamento das atividades do componente pelos educadores, conforme resposta ao questionário



Fonte: elaboração própria

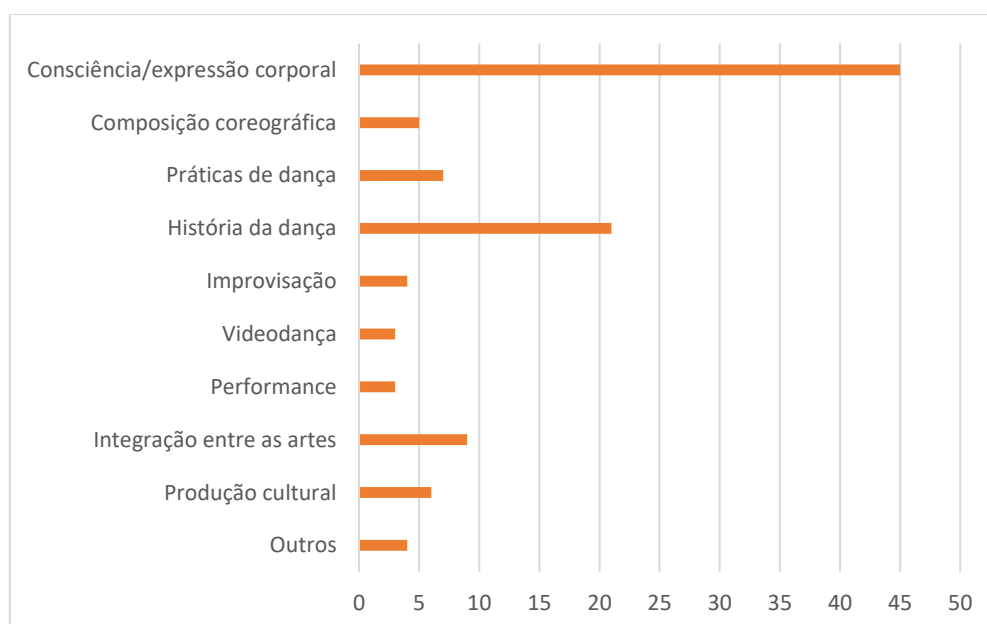
Dos educadores pesquisados, 49,1% afirmaram que utilizam referências teóricas ou técnicas específicas no seu trabalho. Perguntados sobre quais seriam essas referências, os educadores deram respostas que variaram desde apontar artigos acadêmicos específicos e materiais encontrados na internet até indicar o coreógrafo e pensador da dança Rudolf Laban como referência. Um dos educadores respondeu apenas “Ivaldo”, que inferimos ser o coreógrafo e educador corporal Ivaldo Bertazzo³⁹. Outras respostas foram: “Viola Spolin”, “Pina Bausch”, “Grupo Corpo”, “Técnica Alexander”, “Vygostky”, “Isabel Marques”, “Músicos do Pará”, “dança popular” e “atividades práticas de yoga”. Um educador indicou o *Scimago Institutions Rankings*, um ranking que avalia instituições acadêmicas com base em sua produção científica, como fonte das referências de pesquisa que utiliza em seu trabalho.

³⁹ Ivaldo Bertazzo realizou estudos no campo da dança, fisioterapia e educação somática, tendo sistematizado um método próprio, voltado para a reeducação do movimento. Seu trabalho é conhecido por desenvolver coreografias com não-bailarinos, a partir do conceito de cidadão-dançante. Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8138/ivaldo-bertazzo>. Acesso em 07/11/2024.

Nas práticas desenvolvidas com os componentes, a grande parte dos educadores pesquisados relata que seu trabalho envolve ou envolveu as danças regionais mineiras, com 86,4% respondendo que sim, contra 13,6% que não. Perguntados se costumam convidar pessoas da comunidade ou do contexto regional para participar das aulas, 50,9% responderam que “sim, eventualmente”, e 40,9% responderam “nunca”. Apenas 8,2% responderam que “sim, quase sempre”. Questionados se, na sua prática, conseguem articular conteúdos de dança com outras linguagens artísticas, 40% responderam “bastante”, 42,7% responderam “em parte”, 11,8% responderam “pouco” e 5,5% responderam “nunca”.

Questionados sobre quais elementos consideram que são o foco principal da sua prática com o componente, os educadores participantes responderam da seguinte forma: 4,5% indicaram composição coreográfica; 42,7% indicaram consciência/expressão corporal; 20,9% indicaram história da dança; 8,2% indicaram integração entre as artes; 6,4% indicaram práticas de dança; 5,5% produção cultural⁴⁰; 1,8% videodança; 3,6% improvisação e 2,7% respondem performance.

Gráfico 5.5 – Foco principal da prática com o componente curricular, conforme resposta ao questionário



Fonte: elaboração própria

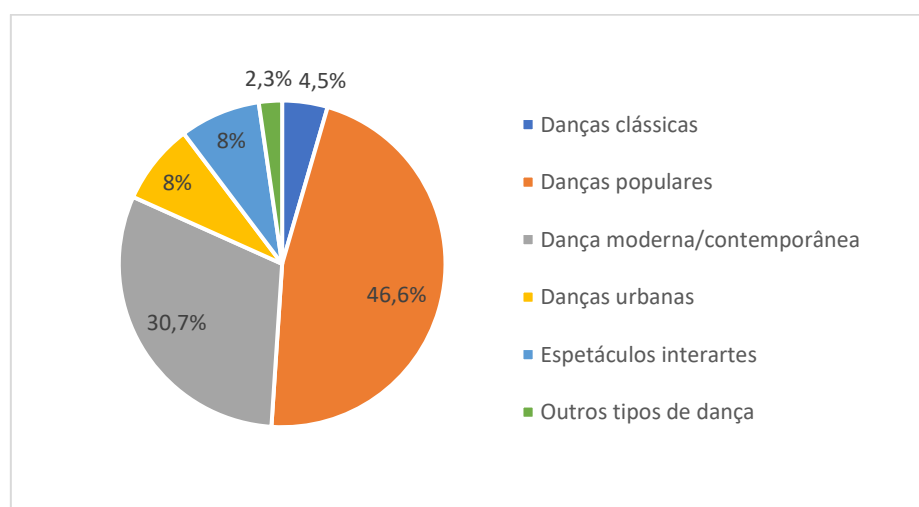
⁴⁰ A opção produção cultural foi indicada por constituir uma ênfase dada no plano de curso do componente *Artes do movimento*.

Ao se analisar os dados separados por componente curricular, observou-se que dentre os professores que lecionaram o componente curricular *Dança*, o foco da prática recaiu mais sobre atividades voltadas para a consciência ou expressão corporal, enquanto dentre os professores que lecionaram o componente *Artes do movimento*, observou-se uma maior variedade nas atividades desenvolvidas, o que incluiu a história da dança e a integração entre as artes.

Na terceira seção do questionário, intitulada *Experiências com a dança*, buscou-se conhecer um pouco dos caminhos trilhados pelos profissionais ao longo de sua formação, em especial em relação às experiências com a dança, dentro e fora da escola. O objetivo foi identificar possíveis necessidades formativas destes profissionais e também conhecer um pouco do contexto pessoal e profissional dos educadores, gerando assim informações que possam contribuir para novas pesquisas na área da formação docente.

Perguntados se costumam assistir espetáculos de dança, a grade maioria dos educadores respondeu que sim (65,5%), dando preferência para as danças populares, com 46,6% de preferência. As danças moderna/contemporânea ficaram em segundo lugar, com 30,7% de preferência, seguidas das danças urbanas. Na preferência dos educadores pesquisados, as danças clássicas obtiveram um percentual de 4,5%, indicando predileção pela modalidade. Já os espetáculos interartes ficaram com 8% da preferência dos educadores, conforme a tabela a seguir:

Gráfico 5.6 - Gêneros de dança preferidos pelos educadores, segundo a pesquisa



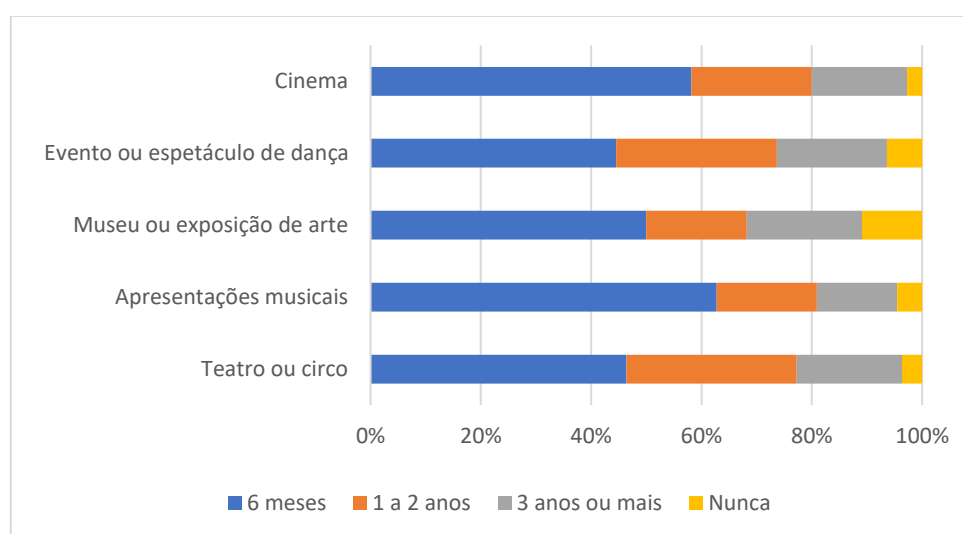
Fonte: elaboração própria

Perguntados se consideram que sua cidade possui espaços para a prática de dança, as opiniões ficaram equilibradas, com 54,5% dos educadores afirmando que sim contra 45,5% que não consideram. Perguntados se já tiveram alguma experiência não profissional com a dança anteriormente, sendo citados como exemplos a participação em projetos sociais/comunitários, frequência a cursos livres, etc; a maioria dos educadores (55,5%) responderam que não, sendo que 44,5% afirmaram que sim.

Quando questionados se já tiveram experiências com a dança na sua formação escolar, 51,8% dos educadores responderam que “sim, porém poucas vezes”, ao passo que 25,5% responderam que não. Apenas 22,7% dos educadores responderam “sim, várias vezes”. Os dados são interessantes pois apontam que a dança esteve pouco presente nos processos de escolarização formal dos docentes, corroborando com as pesquisas que mostram que, para muitos professores, as primeiras vivências em dança, quando ocorrem, se dão em espaços não formais ou informais de ensino. Ao avaliar se sua atuação como professor do componente ampliou seu interesse em assistir/participar de experiências de dança, 50% dos educadores responderam que sim, 43,6% responderam “em parte” e 6,4% responderam que não.

Buscando avaliar um pouco da relação dos educadores pesquisados com as demais linguagens artísticas, questionou-se qual foi a última vez que o profissional foi ou frequentou os seguintes espaços ou eventos culturais:

Gráfico 5.7 - Frequência a eventos ou atividades culturais pelos educadores, conforme resposta ao questionário

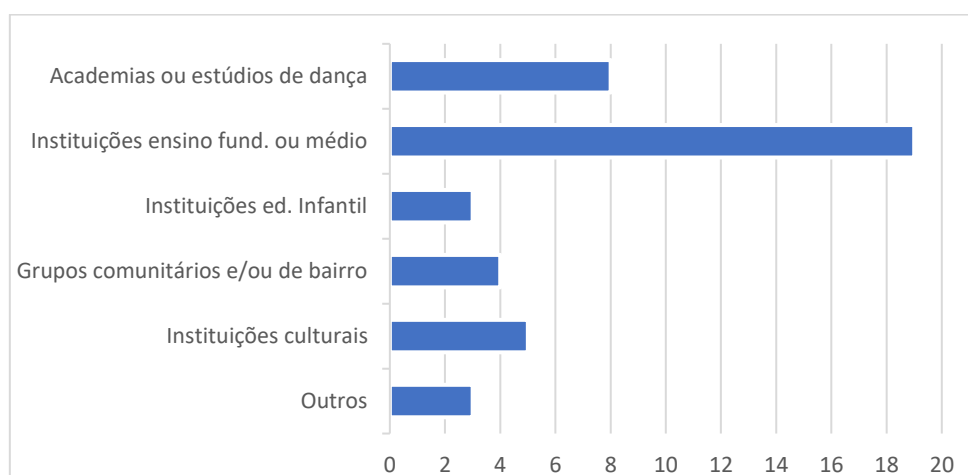


Fonte: elaboração própria

Em relação à formação pós-acadêmica, perguntou-se aos educadores se já participaram ou estavam participando de alguma formação continuada referente a dança. Nessa questão, 88,2% dos educadores pesquisados responderam que não e somente 11,8% responderam que sim. Em caso positivo, foi dada a opção de indicar por qual instância a formação foi ou estava sendo oferecida. Nesse quesito, a grande maioria dos educadores responderam que a formação era oferecida por particulares, com 68,4% das respostas, sendo que para 21,1% a formação era oferecida por organizações não governamentais, e somente 10,5% respondem que a formação continuada foi ou estava sendo oferecida pelo município, estado ou união. Os dados apontam a escassez de ações de formação oferecidas por entes públicos, o que obriga os docentes, quase sempre, a procurar escolas privadas, custeando sua própria formação e preparação.

No que diz respeito às experiências profissionais com a dança, para além da atuação como professor, 24,5% dos educadores afirmaram que já participaram de espetáculos e/ou apresentações públicas, 7,3% afirmaram que já atuaram na organização de eventos de dança; 19,1% afirmaram que já atuaram em outras situações, porém 49,1% afirmaram que não tiveram nenhuma experiência profissional com a dança além da atuação como professor. Para aqueles que já atuaram como professor de dança em outros espaços, perguntou-se em que tipo de estabelecimento se deu a maior parte da experiência profissional do educador. As respostas foram:

Gráfico 5.8 – Estabelecimentos nos quais se deu a maior parte da experiência profissional do educador, conforme resposta ao questionário



Fonte: elaboração própria

Sobre o hábito de leitura no seu campo de atuação, sendo dados como exemplos artigos e revistas especializadas na área, a grande maioria dos educadores responderam que sim, com 83,6%, contra 16,4% que não possuem esse costume. Quando questionados se consideram que os conhecimentos que possui lhe deram subsídios para o trabalho com a dança, 59,1% dos educadores responderam “em parte”, 29,1% consideraram que sim e 11,8% responderam que não. Perguntados se sentem a necessidade de aprofundar sua formação para desenvolver o trabalho com a dança na escola, 85,5% dos educadores responderam que sim. Por fim, foi perguntado aos educadores se os mesmos consideram que conhecem as manifestações que envolvem a dança em Minas Gerais, sendo que destes, somente 22,7% responderam que sim; 54,5% responderam em parte; 20% responderam que conhecem pouco e 2,7% responderam que não conhecem. A seguir, veremos os resultados alcançados com a realização do grupo focal.

5.2 – Etapa qualitativa

A etapa qualitativa foi composta pela formação do grupo focal, com educadores escolhidos a partir da análise da planilha de respostas dos questionários enviados. Como critério de escolha, optou-se primeiramente pelos educadores que manifestaram interesse em participar da etapa. Do total de respondentes, 71,8% indicaram interesse. A partir então, foi feita uma seleção que levou em conta a diversidade de regiões do estado de Minas, tentando contemplar educadores pertencentes às principais macrorregiões: Norte, Jequitinhonha/Mucuri, Triângulo e Alto Paranaíba, Centro-Oeste, Metropolitana, Rio Doce, Zona da Mata e Sul de Minas. Para tanto, cada uma das 47 superintendências regionais de ensino foi agrupada em uma macrorregião, permitindo assim a escolha de profissionais de diferentes lugares do estado.

Definida a listagem, foi encaminhado um convite aos educadores e composto um grupo no aplicativo *whatsapp*, para organizar as informações referentes ao encontro virtual e esclarecer dúvidas. Entretanto, em função da dificuldade de conciliação dos horários de cada educador para realização do encontro virtual, optou-se por realizar a discussão do grupo de forma assíncrona, por meio do aplicativo. O grupo foi composto inicialmente por 14 educadores, sendo que para a organização dos temas a serem debatidos, foi elaborado um roteiro semiestruturado dividido em tópicos, de forma que, a cada dois ou três dias, um novo tópico fosse fixado para a discussão. Cada tópico era

composto de perguntas norteadoras, relativas aos temas abordados, que poderiam ser respondidas de forma livre, podendo a participação se dar por escrito, áudio, vídeo ou imagens. A previsão inicial de duração do grupo foi de cerca de 20 dias. Entretanto, em função da dinâmica das discussões, o prazo foi estendido até janeiro de 2025.

Para iniciar, foi sugerido que cada integrante se apresentasse, falando nome, a cidade ou região do estado a qual pertence e o componente que leciona. Em seguida, foram esclarecidos os procedimentos de funcionamento do grupo, dando destaque para a possibilidade de interrupção da participação, e também a não-identificação dos participantes, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para efeito de organização dos dados coletados no grupo focal, na pesquisa chamaremos cada educador pela inicial da macrorregião a qual está vinculado, seguido dos números 1, 2 ou 3. Dessa forma, como exemplo, o terceiro educador pertencente à região da Zona da Mata será chamado Z3. Já o primeiro educador da região Metropolitana será chamado de M1.

Em relação às *trajetórias de formação e expectativas sobre o trabalho com dança no ensino médio*, foi perguntado inicialmente aos educadores como se deu sua inserção como professor do componente na escola. Nesse ponto, percebeu-se uma diferença entre os educadores efetivos e convocados, no que se refere ao modo de inserção do profissional. Alguns educadores efetivos que ministraram o componente Artes do movimento mencionaram como motivo para a assunção das aulas a necessidade de completar a carga horária do cargo, uma vez que o número de aulas ministradas na Formação Geral Básica era insuficiente. Um educador efetivo que ministrou a eletiva de Dança mencionou ter sido convidado a trabalhar com o componente, que foi escolhido após uma “votação por escolha no ano anterior”. Já uma educadora com vínculo de convocação afirmou que sua inserção se deu após tomar conhecimento da existência do componente, situação em que passou a buscar escolas que oferecessem vaga para o mesmo, participando dos processos seletivos.

Com a inserção das aulas de Itinerários Formativos os alunos tiveram algumas opções para escolha de aulas "diferentes" da grade curricular comum e Artes do movimento foi uma delas. Procurei as escolas onde teriam esse cargo disponível para preencher a vaga e fui participando das designações (Professora M3).

Um dos educadores, com formação em Educação Física, mencionou ter sido necessário dialogar com a direção da escola para que pudesse assumir o componente,

visto que o mesmo havia sido oferecido, inicialmente, a um professor da área de Língua Portuguesa. A fala do educador evidencia uma tensão no que se refere à atribuição das aulas dos componentes pesquisados, situação abordada por Nogueira e Silveira (2021) no segundo capítulo deste trabalho, no qual é apresentada a discussão trazida pelas autoras a respeito dos desafios e questões que permeiam o trabalho com a dança nas escolas brasileiras.

Já trabalhei com turmas do ensino médio na rede estadual e um dos componentes do conteúdo programático era a dança, o que gerou trabalhos interessantes e fecundos. Entretanto, com a disciplina arte do movimento, que inicialmente foi oferecida a um profissional da área de língua portuguesa, foi necessário um processo de convencimento da equipe diretiva da escola para que pudesse assumir tal disciplina. Apesar de uma resistência inicial em trabalhar tal conteúdo, principalmente por uma cultura de práticas corporais mais voltadas para o esporte e a recreação, conseguimos realizar trabalhos pedagógicos especiais (Professor Z1).

Ao serem perguntados sobre sua formação acadêmica e/ou pessoal, os participantes relataram histórias bastante distintas, que variavam desde a licenciatura em Educação Física, passando pelas Artes Visuais, pelo Teatro e pelas Letras, até a formação especializada em uma escola pública de Artes, conforme relato da professora M3, que lecionou o componente Artes do movimento em uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte:

Tive formação durante 3 anos em um projeto realizado pelo Governo de Minas chamado Valores de Minas. Lá tivemos um conhecimento nas áreas artísticas por 3 meses (dança, teatro, música, circo e artes plásticas) e depois um aperfeiçoamento na área escolhida, a minha no caso foi a dança. Fazia parte de alguns grupos de dança contemporânea e danças urbanas e tive dentro da grade da faculdade de Educação Física a matéria de dança no 4º período (Professora M3).

As experiências extra escolares com a dança, bastante comum entre professores da área, foram relatadas por alguns educadores, como pela professora M1, que mencionou seu interesse por dois estilos de dança quando jovem, bem como o motivo pelo qual não deu prosseguimento à formação:

Sempre me interessei por dança. Quando era mais jovem fiz balé e dança de salão, mas tive um sério problema no pé direito. Hoje leciono dança na aula de arte quando o tópico é solicitado pela grade curricular. (Professora M1).

A maioria dos educadores afirmou ter tido contato com a dança durante a graduação, por meio de disciplinas direcionadas ou apresentações em grupo, apesar de ter sido evidenciado o pouco tempo dedicado à formação na matriz dos cursos superiores. A ausência de um aprofundamento em metodologias voltadas para o ensino da dança foi mencionada por alguns educadores, o que se traduziu, em alguns casos, em dificuldades para lidar com aspectos técnicos, conforme relatou o educador Z1:

Durante a formação, tive a disciplina iniciação a dança, mas pessoalmente tenho muita dificuldade corporal nos aspectos técnicos da dança. Especificamente na formação superior, não me foi propiciado metodologias para o processo ensino-aprendizado da dança. Conforme já dito na primeira pergunta, sempre procurei explorar o conteúdo dança nas aulas, sejam nos anos iniciais, finais e médio (Professor Z1).

Ainda em relação à formação acadêmica, uma professora da região do Triângulo mineiro afirmou ter iniciado uma pós-graduação em “Docência no ensino de Dança” após assumir o componente Artes do movimento no ano de 2024.

Perguntados sobre as expectativas que tinham ao assumir o componente, os educadores ressaltaram o aprendizado pessoal decorrente da experiência; a oportunidade de trabalhar alguns temas específicos, como a dança contemporânea; além do auxílio aos alunos no desenvolvimento de práticas corporais relacionadas às suas culturas. Alguns mencionaram receio em relação à abordagem pedagógica que deveriam adotar, em especial ao considerar a faixa etária dos estudantes.

Eu tinha expectativas de que esse componente além de me proporcionar mais aprendizado, ajudaria os alunos a explorarem suas expressões corporais e culturais, além de aprofundar seus conhecimentos sobre as danças da nossa região e do Brasil. Ao mesmo tempo, tive medo, pois sabia que iria enfrentar alguns desafios como a resistência de alguns alunos, limitações de espaços e recursos, além de dúvidas sobre o que trabalhar e as estratégias que poderia utilizar para tornar as aulas interessantes e significativas para o aprendizado e participação dos estudantes (Professora Z3).

Um dos aspectos mencionados pelos educadores com formação em Educação Física foi a possibilidade de pensar as práticas de dança, entendidas no contexto da cultura corporal trabalhada pelo componente, como uma forma de ampliar o arco de ação do ensino desse campo na escola. Nesse sentido, uma das educadoras lembrou que a redução da carga horária do componente na Formação geral básica foi um fator que prejudicou o desenvolvimento das atividades, entendendo assim a possibilidade de utilização do tempo

destinado ao novo componente como uma compensação para o desenvolvimento de práticas corporais, ainda que para um público reduzido.

Quando assumi o componente curricular de Educação Física, eu tinha a expectativa de trabalhar a amplitude da cultura corporal, o que ficou dificultado com a redução da carga horária para uma aula semanal. Já com o componente de Artes do Movimento, eu tinha a expectativa de ampliar o espaço da Educação Física na escola. Isso porque há um processo de disputa de qual é o lugar da disciplina de Educação Física na escola, sem abordar a redução da carga horária que restringiu ainda mais a disciplina. Por isso, quando me deparei com a disciplina de Artes do Movimento, com duas aulas semanais, percebi a potencialidade de ampliar a temática de Educação Física, mesmo que em somente uma parte das turmas da instituição (Professora S1).

Outros professores mencionaram a possibilidade de ampliação dos momentos de aprendizagem fora da sala de aula, de forma a incluir atividades práticas de dança na rotina escolar dos estudantes do ensino médio. Alguns educadores mencionaram também o diálogo com outros profissionais da área como um fator de estímulo para o trabalho com o componente, conforme se percebe pela fala da professora T1: “Minha expectativa era que a disciplina permitisse muitas atividades práticas e que houvesse a oportunidade de dialogar com profissionais da área para enriquecer o aprendizado dos alunos” (Professora T1).

Ao relatarem sobre a escolha do componente curricular pelas escolas, observou-se novamente a discrepância entre o nível de participação dos educadores com vínculo efetivo e convocado, uma vez que os servidores convocados afirmaram não terem participado do processo de escolha dos componentes. Dentre aqueles que acompanharam o processo, uma professora mencionou que percebeu como objetivo dos estudantes para a escolha do componente “terem mais aulas de Educação Física” (Professora S2). Outra professora afirmou que “o aprofundamento de Linguagens ‘Arte do Movimento’, já veio para a escola pré-determinado pelo estado” (Professora Z3), o que aponta para a pouca participação dos educadores e estudantes em relação à construção do Itinerário Formativo na escola em questão.

A maioria dos professores afirmou não ter tido, anteriormente, experiências de trabalho semelhantes com a dança, ressaltando a oportunidade que o componente proporcionou de ampliação das discussões para outras temáticas importantes do currículo e de alargamento das experiências de aprendizagem fora da sala de aula.

A análise da dança como parte de um patrimônio cultural foi abordada desta forma pela primeira vez por mim. Além disso, pude ampliar o debate para as questões étnico-raciais, de gênero e socioeconômicas durante a abordagem (Professora S1)

A temática dança era trabalhada apenas nas aulas de Educação Física no ensino regular, por mim, com esta nova possibilidade pudemos vislumbrar de mais momentos de aprendizagem fora de sala de aula (Professor T2)

No segundo tópico, que abordou o *planejamento pedagógico e as formas de avaliação da aprendizagem*, foram discutidos o processo de escolha dos objetos de conhecimento a serem trabalhados em cada componente e os modos de apropriação e significação de tais objetos pelos estudantes. Foram abordados também os materiais didáticos ou de apoio utilizados para o desenvolvimento das aulas, bem como alguns aspectos do planejamento pedagógico despendido em relação ao trabalho. Nesse tópico, ficaram evidenciadas as diferenças entre os conteúdos e formas de trabalho conforme cada componente. Para os educadores que desenvolveram o componente Artes do movimento, observou-se uma maior propensão a observar as sugestões contidas nos documentos curriculares encaminhados pela SEE/MG, embora mediante adaptações dos professores a cada realidade.

Os conteúdos foram selecionados com base nas diretrizes curriculares do componente e no perfil dos alunos. Como eles demonstraram pouco interesse em atividades práticas, a abordagem foi ajustada para incluir mais teoria, explorando os fundamentos históricos e culturais da dança, além de análises sobre estilos e movimentos (Professora T1).

Em outros momentos, foi possível perceber que, embora observadas as sugestões dos documentos, alguns professores optaram por construir o seu planejamento a partir da escolha de temáticas que tivessem maior proximidade com a sua realidade, evidenciando uma hibridização nos modos de trabalho docente, de modo a possibilitar uma aderência maior dos estudantes em relação à proposta pedagógica.

Nos documentos norteadores do estado de Minas Gerais, era apresentado alguns aspectos que deveriam ser abordados. Mas, as temáticas específicas que foram abordadas, foram escolhidas de acordo com a proximidade do docente e com alguns interesses dos estudantes (Professora S1).

Já entre os educadores que trabalharam com a eletiva de Dança, observou-se uma maior liberdade na escolha dos conteúdos, que foram selecionados tomando como base o

interesse dos estudantes e o contexto de desenvolvimento da turma, conforme observa o professor M2. “[Os conteúdos] foram escolhidos de acordo com o interesse das turmas e pela circunstância do grupo, os temas voltavam mais para corpo do que para a musicalidade e dança” (Professor M2). Foram observadas também diferenças no trabalho com os componentes conforme a formação inicial dos educadores, sendo que dentre aqueles com formação na área de Artes ou Letras, observou-se uma maior prevalência de atividades que incluíssem os aspectos teóricos dos conteúdos, tais como pesquisas que envolvessem a história da dança.

Figura 5.1: Atividades desenvolvidas durante as aulas do componente Artes do movimento



Fonte: registros cedidos pelo educador (2024)

Dentre os materiais didáticos ou de apoio utilizados para o desenvolvimento de cada componente, os educadores mencionaram o uso de diversos recursos, tais como filmes e vídeos com apresentações de dança; materiais teóricos, como textos e artigos para discussões em sala de aula; além da utilização de equipamentos audiovisuais, e espaços da escola, como a sala de informática, sala de vídeo e quadra de esportes. Uma professora mencionou ter utilizado como fundamentação teórica para o trabalho com a dança “um livro que abordava a realidade das Congadas em Poços de Caldas” (Professora S1). Em relação ao apoio para o desenvolvimento do componente, outra educadora, que atua na região Metropolitana, mencionou ter contado com a ajuda de “duas estagiárias de dança” (Professora M1).

Perguntados se houve interesse específico dos estudantes por determinados tipos de dança durante o desenvolvimento do componente, grande parte dos educadores mencionou a curiosidade dos alunos por danças que são apresentadas comumente pelas mídias sociais. No entanto, não houve consenso em relação a quais estilos foram preferidos, tendo sido mencionadas desde o hip hop até “coreografias de músicas de grupos como É o Tchan e Thakabum”. Um dos professores mencionou que “as danças de estilo livre (contemporânea) tomavam espaço maior que as danças de salão, regionais, folclóricas” (professor T2). Já duas professoras relataram o interesse dos estudantes pelo contexto cultural das danças como um fator de preferência durante o desenvolvimento das aulas, o que envolveu também o modo de abordagem dos conteúdos.

Houve um leve interesse teórico por estilos como hip-hop e funk, mas os alunos preferiram abordar os contextos sociais e culturais desses estilos em vez de participar de atividades práticas relacionadas (Professora T1)

Durante as tematizações eu abordei mais a questão da marginalização de algumas danças (como o funk e o hip-hop) e as danças tradicionais da região. Acredito que pela forma que a abordagem foi realizada, os estudantes se envolveram mais com as Congadas (Professora S1).

A apropriação dos conteúdos pelos estudantes foi mencionada pela maioria dos educadores como positiva, ressaltando-se a diversidade envolvida em cada turma e os desafios enfrentados em turmas numerosas. Duas educadoras mencionaram a resistência dos estudantes às atividades práticas como um fator que impactou o trabalho, o que demandou a escolha de atividades mais teóricas para o desenvolvimento do componente. Para alguns autores, essa resistência pode ser creditada ao fato de que, não raro, os

estudantes estão acostumados a permanecerem sentados durante as aulas de arte, com pouca movimentação corporal durante as atividades.

Apesar da resistência inicial às práticas, os alunos conseguiram se envolver melhor com os conteúdos teóricos. Eles demonstraram interesse em discutir os aspectos históricos e culturais da dança e foram capazes de estabelecer conexões entre esses temas e o cotidiano (Professora T1).

Da mesma forma, a observação feita por uma das professoras de que alguns estudantes se sentiam envergonhados em participar de aulas práticas por estarem na presença de colegas de outras turmas chama a atenção para a importância de um trabalho integrado com a dança desde os primeiros anos do ensino fundamental, assim como a necessidade de se pensar modos de integração entre os estudantes de turmas distintas nas escolas com um maior número de turmas.

Os alunos se envolveram mais com as atividades teóricas, apesar que uma parte da turma se envolvia bastante nas atividades práticas, que eram realizadas em sala de aula. Os demais, ficavam só sentados observando. Acredito que pelo fato da turma do aprofundamento ser formada por alunos de todas as turmas do 2º ano, muitos ficavam com vergonha de participar das aulas práticas ou discussões sobre os conteúdos (Professora Z3).

Em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes ao longo do período, os educadores relataram abordagens variadas, desde a adoção de critérios como “frequência, envolvimento e participação” nas atividades propostas; até uma abordagem avaliativa “predominantemente teórica”, como mencionou uma das educadoras. Nesse ponto, é importante ressaltar que, conforme a Resolução SEE nº 4.777/2022, alterada pela Resolução SEE nº 4.798/2022, os componentes curriculares que compõem os itinerários formativos não preveem reprovação no ensino médio, embora tenha sido previsto na normativa o “lançamento de nota bimestral” para cada componente (Anexo B).

a avaliação é feita durante as aulas e com apresentações organizadas pelos próprios estudantes, onde exploramos tanto os aspectos expressivos da dança quanto a organização das turmas em momentos de apresentação (Professor Z1).

O portfólio, conhecido como estratégia avaliativa comum entre professores que trabalham com a dança na escola, não foi mencionado pelos educadores durante as discussões do grupo. Além disso, apenas um educador mencionou a realização de uma

avaliação diagnóstica com as turmas no início do ano letivo. De forma geral, a maioria dos educadores relatou utilizar uma combinação de práticas avaliativas⁴¹, de forma a considerar tanto as especificidades contextuais quanto individuais, conforme se observa pela fala da professora S1.

A avaliação era realizada tanto de forma processual como formativa. Sendo que a participação do processo, das rodas de conversa e contribuições eram avaliadas de forma processual, e ao fim de cada bimestre havia uma avaliação mais sistematizada para buscar compreender as assimilações dos estudantes. Um exemplo de avaliação foi a construção de panfletos digitais para conscientizar e apoiar as Congadas na cidade (Professora S1).

Outra questão abordada foi sobre o plano de curso proposto pela SEE/MG para o Itinerário de Linguagens e suas tecnologias. Ao serem questionados sobre a viabilidade de algumas sugestões contidas no documento, em especial em relação a adesão da escola à mostra final sugerida, somente dois educadores se manifestaram: um educador mencionou que foi feita uma “mostra na abertura do evento ‘Interclasse’, no final do ano”. Já outra educadora informou que “a escola queria fazer, mas os alunos não quiseram”. As respostas evidenciam um descompasso entre as propostas oficiais e a realidade do trabalho cotidiano docente em sala de aula. Evidenciam ainda o desconforto dos educadores ao trabalharem com uma proposta pedagógica que pensa os processos educativos a partir da ideia de produto.

Sobre a *valorização da dança no contexto escolar*, tema do terceiro tópico abordado, foi perguntado aos educadores como percebem ou acreditam que a dança é percebida no ambiente da escola. As respostas demonstram que alguns dos preconceitos e estereótipos relativos à dança ainda se encontram bastante presentes no ambiente escolar, dificultando o reconhecimento da dança como um campo de conhecimento e a sua compreensão pelos estudantes.

A dança na escola acaba se restringindo a um currículo turístico, isso é, se desenvolvendo e sendo realizadas em dias festivos como apresentação para a comunidade escolar, sem, na maioria das vezes,

⁴¹ Acerca das práticas avaliativas em dança nas escolas, Beal (2003) faz observações interessantes sobre o que denomina como condições básicas estruturais e políticas para que a avaliação se faça válida. Apoiando-se no trabalho de Ruth Murray, a autora elenca como sendo necessários: um ambiente espaçoso (onde se faça possível a exploração de movimentos com liberdade), o mínimo de duas aulas de dança semanais, contato dos estudantes com música, e um assistente para auxiliar as aulas no caso de turmas numerosas.

haver uma participação e envolvimento efetivo dos estudantes com a Cultura Corporal que permeia a prática (Professora S1)

Em outras situações, a dança é vista como um conteúdo que permite o desenvolvimento de “múltiplas aprendizagens”, porém ainda sem uma perspectiva mais ampla como expressão artística, sendo que a ausência de profissionais qualificados no campo da educação foi mencionada como um dos fatores que contribuem para esta percepção. A falta de recursos e espaços adequados para o desenvolvimento de atividades também foram citados como fatores que prejudicam a qualidade do trabalho desenvolvido, o que acaba por contribuir para uma desvalorização do papel da dança na construção de experiência com as práticas sociais na escola.

[Percebo] que a dança é percebida de forma equivocada, apresentada somente em datas comemorativas, e ainda assim, com apresentações de coreografias prontas. A escassez de professores especializados, a visão de que a dança é mais um conteúdo do currículo e também a falta de espaços apropriados para a sua prática ou materiais de apoio, acabam dificultando o desenvolvimento de um trabalho significativo nas escolas. E ainda temos que enfrentar o preconceito de que dança é uma prática exclusivamente feminina, o que afasta a participação dos meninos (Professora Z3)

Uma observação interessante ao se analisar as respostas dos educadores foi a diferença entre a percepção daqueles com formação na área de Artes para aquela dos profissionais da Educação Física. No relato abaixo, vindo de uma professora com formação na área artística, é possível perceber uma crítica ao entendimento da dança quando vista como temática ou atividade, ao passo que, por outro lado, são ressaltados seus aspectos mais amplos como linguagem das artes.

A dança é frequentemente vista como uma atividade extracurricular ou algo ligado à educação física e eventos festivos, em vez de uma disciplina estruturada com teoria, técnica e potencial interdisciplinar. Embora algumas escolas e comunidades valorizem a dança pelo seu papel cultural e formativo, muitos ainda não a reconhecem como um campo de conhecimento acadêmico, com metodologias, objetivos claros e impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e motor dos alunos (Professora T1).

Perguntados se acreditam que a comunidade escolar compreende a dança como um campo de conhecimento, as opiniões dos educadores divergiram, sendo que alguns acreditam que sim em função do retorno positivo que obtém ao trabalharem com a dança em eventos escolares. Já uma educadora observou que, embora a dança esteja presente

nos conteúdos de Arte e Educação Física, na prática, não há uma cobrança para que “seja trabalhada de forma a contribuir com a aprendizagem dos alunos” (Professora Z3). Outra professora mencionou o preconceito como barreira ao reconhecimento da dança na escola, apontando que, ao se realizar um trabalho de conscientização, é comum que o interesse pelo assunto seja ampliado.

Nem sempre a comunidade escolar vê a dança como conhecimento. Sempre há uma barreira a ser ultrapassada, seja o preconceito, o medo, a vergonha. Sempre tenho que fazer um longo trabalho de sensibilização e há alunos que não participam de jeito nenhum. Após a quebra da barreira, acontece o pedido de projetos e visitas técnicas para conhecer outros estilos de dança. (Professora M1).

Para uma das professoras, com formação na área de Educação Física, embora o processo de valorização da dança seja uma construção a longo prazo, que não se resume a sequências didáticas, a pouca percepção que a comunidade escolar tem da dança como campo de conhecimento decorre, muitas vezes, do abandono do trabalho docente por parte de alguns professores, o que gera, segundo a mesma, uma “identidade de dispensável ou menos importante para a área” (Professora S1). A observação é interessante pois chama a atenção a importância de se envolver a comunidade escolar nas atividades envolvendo a dança na escola.

Acho que muito pouco, e acredito também que temos uma responsabilidade quanto a isso. A Educação Física é vista pela comunidade como algo instrumentalizado, sendo a prática pela prática. E muitas vezes queremos desconstruir isso dentro das nossas aulas, mas pouco expandimos essas compreensões para a comunidade como um todo, o que faz com que as práticas corporais, como a dança, acabem sendo tidas como secundárias (Professora S1)

Em outros casos, como na observação feita pelo professor T2, do Triângulo Mineiro, a dança é percebida como um conteúdo valioso dentro do componente curricular, embora não se tenha profissionais com “habilidade” suficiente para lecionar o componente, o que demandaria a necessidade de formação específica voltada para os profissionais que trabalham com a dança na escola.

[Percebem] que este conteúdo como parte do componente curricular é valioso, contudo, não se têm tantos professores com essa habilidade para lecionar. O que se nota é a necessidade de formação continuada aos professores na rede pública de ensino com está temática, seja por vídeos, cartilha, minicurso, oficina presencial/semipresencial ou assíncrona, e/ou grupos de estudos (Professor T2).

Em relação à visão da gestão escolar sobre a presença da dança no currículo, os educadores relataram poucas manifestações a respeito, embora o desenvolvimento do trabalho ao longo do ano letivo tenha contribuído para uma atenção maior por parte dos gestores. “No início percebi que a direção não ligava muito, a coordenação ficou um pouco animada. Com o passar tempo e os resultados surgindo, vejo muita empolgação”, afirmou uma das professoras, complementando que teve “materiais e apoio financeiro para visitas técnicas”. O relato acima reforça a perspectiva da valorização da dança apenas quando surgem resultados visíveis, tais como espetáculos, corroborando com uma visão pragmática dessa linguagem na escola. Outro fator apontado foi a pouca integração entre o trabalho da direção e da equipe escolar no que diz respeito ao planejamento do trabalho com a dança no currículo, o que, em alguns casos, contribui para uma visão reduzida e não integrada do campo dentro da escola.

Nem sempre há um alinhamento entre os gestores e a coordenação pedagógica sobre como a dança pode ser integrada de maneira interdisciplinar, o que pode gerar uma visão limitada ou utilitarista (Professora T1)

Para alguns educadores, a percepção da gestão sobre o trabalho com a dança na escola está relacionada com a compreensão que a direção escolar tem da dança como um eixo cultural e interdisciplinar, situação em que “há mais chances de apoio, especialmente em questões de recursos e planejamento”, conforme observa a professora T1. Para a educadora, em “ambientes que reconhecem o impacto da dança em outras áreas do conhecimento” (tais como a história, a sociologia, entre outras), o trabalho costuma ser “mais integrado”, assim como naqueles onde há uma valorização das experiências artísticas, situação em que os colegas de área podem contribuir para a ampliação e valorização do trabalho com a dança na escola.

O apoio à dança no currículo escolar depende muito da filosofia da gestão e do perfil da coordenação pedagógica. Algumas direções veem na dança um valor simbólico ou estético, mas podem não entender seu papel pedagógico mais amplo. Por outro lado, os docentes que trabalham diretamente com artes podem ser aliados importantes, já que reconhecem a dança como linguagem e prática cultural (Professora T1)

Essa percepção foi observada também no tópico seguinte, que abordou a *integração entre os itinerários formativos e a formação geral básica*. Inicialmente, foi perguntado aos educadores como se deu a articulação entre o trabalho realizado com o componente ministrado e os demais componentes do itinerário formativo. Pelas respostas,

observou-se que há ainda pouca perspectiva em relação uma à noção de trabalho interdisciplinar que seja aplicável à realidade das escolas, fato que pode ser interpretado em função da própria ambiguidade na qual as normativas em relação ao tema estão imersas. Embora os documentos curriculares preconizem o trabalho integrado por área de conhecimento, em contraposição ao trabalho por disciplinas isoladas, os modos de se colocar em prática essas premissas, especialmente considerando o contexto laboral no qual muitos educadores estão inseridos, parecem um caminho de difícil efetivação.

Apenas uma educadora mencionou ter atuado de forma conjunta com os outros componentes da área de Linguagens. Perguntados se houve sobreposição de conteúdos em relação aos componentes da Formação geral básica, a maioria respondeu que não, porém alguns afirmaram não saber, em função do pouco contato com o trabalho dos demais professores. Ao serem perguntados se consideram que o trabalho com o componente se deu de forma diferenciada ao trabalho na FGB, as opiniões se dividiram, sendo que alguns educadores responderam que sim, já outros acreditam que não. Conforme observou um dos educadores, “a interdisciplinaridade na escola nem sempre acontece, cada professor tem autonomia para definir seu planejamento, assim o diálogo deixa a desejar caso não haja convite” (professor T2).

Questionados se houve diálogo com as demais linguagens artísticas, observou-se que os professores com formação em Educação Física responderam que não, ao passo que aqueles com formação na área de Artes afirmaram que sim. Nesse ponto, é importante enfatizar que as distinções em relação aos modos de formação de cada profissional, (especialistas e generalistas), geram naturalmente concepções e práticas distintas no contexto pedagógico. Ainda sobre o tema da integração com os demais componentes da FGB, observou-se que os professores com formação em Educação Física apresentaram uma maior facilidade em integrar o trabalho, com um dos educadores afirmando que “os professores de Educação Física, geralmente são parceiros nesse processo de formação para trabalhos dessa natureza na escola” (professor T2).

com relação entre a integração entre os componentes, o fato de termos tempos de aula específicos para o trabalho com a dança fez com que o conteúdo fosse trabalhado de forma distinta à dança nas aulas de ed. física. Mais tempo nas aulas e nos bimestres se tornou preponderante para o trabalho diferenciado (Professor Z1).

Em relação ao acompanhamento realizado pelo coordenador do ensino médio, houve consenso no grupo sobre a pouca participação e envolvimento destes profissionais

na construção cotidiana das práticas, o que foi atribuído por alguns educadores ao fato de a dança ser um conteúdo ainda pouco valorizado como campo de conhecimento no âmbito escolar, conforme se observa pela fala do professor Z1.

Com relação ao acompanhamento pela coordenação, pessoalmente gostaria que tivesse sido mais próximo. Isso vem muito do princípio do equivocado entendimento da dança (e de todos os conteúdos/temas da cultura corporal) não enquanto área de conhecimento, mas como recreação, lazer ou mesmo somente fruição. Infelizmente, essa é a concepção da coordenação do ensino médio da escola onde atuo (Professor Z1).

No tópico seguinte, intitulado *perspectivas sobre a dança e o movimento*, buscou-se conhecer um pouco da visão dos professores em relação aos temas que envolvem os componentes lecionados. O objetivo foi deixar os educadores livres para se manifestarem. Sobre a concepção acerca do corpo que dança, percebeu-se, pelas falas de alguns integrantes do grupo, uma visão bastante voltada para a representação ou tradução de conceitos e sentimentos em uma realidade exterior, assim como nas concepções expressionistas da dança moderna. O corpo entendido como um meio de comunicar uma ideia foi uma abordagem comum, assim como a associação deste com as práticas corporais que tem como finalidade a autonomia dos estudantes em seus modos de expressão. Essa última concepção foi percebida, em especial, nas falas dos professores de Educação Física, conforme se observa no comentário abaixo.

a dança, enquanto conteúdo da ed.física, se torna o mais próximo de uma perspectiva de educação onde a autonomia dos estudantes se torna o grande eixo. O corpo que dança é aquele que vivencia, de forma plena, os sentimentos e emoções através da relação entre o movimento e a música (Professor Z1).

A perspectiva da dança como experiência foi pouco discutida pelos educadores⁴². Em contraposição, ainda dentro de uma concepção de dança como linguagem e expressão, foi possível perceber alguns indicativos que direcionam o sentido da dança para uma visão mais voltada à ideia de autoconhecimento, partindo daquilo que a dança movimenta no

⁴² Nessa concepção, estamos considerando alguns aspectos das apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança, tal como estudam Corrêa e Santos (2014). Citando Coelho acerca dos trabalhos de Merce Cunningham, as autoras observam que em tais práticas “(...) ninguém representa para ninguém, prevalece uma experiência poética de um certo tempo e de um certo espaço” (Coelho *apud* Correa; Santos, 2014, p. 513). Nesse caso, cabe refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho nesse sentido em um contexto docente cujo programa escolar já direciona para uma objetividade nas ações a serem realizadas.

sujeito para a ampliação do seu diálogo com o mundo. Nessa perspectiva, o corpo, ao ser entendido como um meio para a linguagem, permitiria direcionar o sujeito para o questionamento de normas e limites pré-definidos de movimento, aproximando-se de uma visão na qual se transforma em produtor de discursos.

A dança transforma o corpo em linguagem, permitindo que ele fale sem palavras, comunicando sentimentos, reivindicações e resistências. Para mim, enquanto professor, o corpo que dança é um espaço de autoconhecimento e empoderamento, um lugar onde normas sociais e limites podem ser questionados ou superados (Professora T1).

Ao abordar o conceito de coreografia, novamente os educadores destacaram aspectos relacionados à construção de significados e expressão de sentimentos e emoções através do movimento, reconhecendo a composição coreográfica como uma produção cultural que contribui para a consolidação ou reconstrução identitária dos sujeitos ou grupos. Nesse contexto, que se aproxima de concepções tradicionais sobre o tema, são considerados como fatores de uma composição o domínio dos elementos técnicos da dança, aliados ao conhecimento das possibilidades corporais que permitem a criação.

As construções coreográficas devem surgir da relação entre a corporeidade (aí entendendo como o domínio técnico dos elementos da dança e o conhecimento do próprio corpo) e os sentimentos/emoções que se relacionam. Desta forma, a dança se torna um elemento primordial para romper com padrões e paradigmas corporais (Professor Z1)

[Entendo como] movimentos corporais livres ou pré definidos, que fazem uso do tempo, espaço e corpo com fins de aprimorar o gesto, encantar as pessoas, de expressar sentimentos, pensamentos, filosofia, estilo de forma individual ou coletiva (Professor T2)

Embora as percepções dos educadores estejam ainda distantes das alterações que vem se processando na dança contemporânea, conforme apontado por Gehres (2020), foi possível perceber em alguns momentos, um tensionamento das fronteiras em relação à dança, a partir de um entendimento da coreografia como a composição de uma rede de relações que agem a partir do corpo, em diálogo com o ambiente. O caráter relacional atribuído à coreografia, nesse sentido, a aproximaria de uma movimentação corporal que se dá de forma consciente, não como um arquivo de passos criados, mas como o resultado da interação com o outro.

A coreografia é a organização consciente de movimentos corporais no espaço e no tempo. Ela é tanto uma técnica quanto uma arte, podendo ser estruturada ou improvisada. Não é apenas a sequência de passos; é

a narrativa que emerge dos gestos e como eles dialogam com o ambiente, o ritmo e o público. Coreografar é construir significados e sensações através do movimento, muitas vezes desafiando a lógica convencional para criar algo novo (Professora T1).

Perguntados se veem, por meio da dança, possibilidades de ruptura com os modos instituídos de movimento, os educadores responderam que sim, acrescentando que o trabalho com a dança em sala de aula permite o questionamento de “normas culturais”, “padrões de gênero” e “imposições corporais”, não raro em um contexto de limitação da movimentação corporal dentro das próprias instituições escolares. A possibilidade de se produzir, por meio da dança, outras formas de movimento fica evidenciada na fala de uma das professoras quando menciona que a dança permite “explorar outras formas de estar no mundo”, dando como exemplo estilos de dança que se originaram a partir do questionamento de padrões estabelecidos.

Sim, sem dúvida, porque percebemos nas instituições formais de ensino formatos de movimentos (nos projetos pré planejados nas escolas) já cristalizados, assim não havendo espaço no currículo para a dança em sua essência e valor (Professor T2)

Acredito que a dança pode mostrar novas possibilidades corporais e ir além das limitações impostas (Professora M1)

Sim, a dança pode romper modos instituídos de movimento, pois ela nos permite explorar outras formas de estar no mundo. Muitas tradições de dança nasceram como resistências culturais e sociais, desafiando padrões de comportamento e propondo novos corpos políticos. O breakdance, por exemplo, emerge como uma forma de protesto urbano, enquanto a dança contemporânea frequentemente questiona conceitos de estética e harmonia (Professora T1)

Em relação às *dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento dos componentes*, buscou-se compreender um pouco da forma como algumas questões polêmicas relacionadas ao ensino com a dança se apresentaram no contexto mineiro. No que diz respeito às dificuldades no trabalho por motivos de origem religiosa ou cultural dos alunos, somente uma educadora mencionou ter encontrado obstáculos devido às crenças de alguns estudantes, complementando que “o diálogo foi essencial para esclarecer o objetivo educativo da dança, respeitando as diferentes visões” (professora T1). Perguntados se perceberam alguma forma de preconceito ou resistência em relação à dança por parte dos alunos, alguns educadores mencionaram a associação da dança a estereótipos de gênero como um fator limitante, o que demandou um trabalho com “dinâmicas inclusivas e estilos variados para desconstruir essas ideias”. Outro fator

abordado pelos educadores foi a pouca experiência dos estudantes no contato com a dança, o que, em alguns casos, provocava sentimentos de vergonha durante as aulas práticas, demandando um trabalho de adaptação e incentivo por parte do docente.

a maior dificuldade nem foi tanto por questões religiosas, mas sim uma resistência principalmente pelos meninos, em participar das atividades. Isso se deve, principalmente, por não terem domínio técnico dos elementos básicos da dança, fruto de uma possível negligência deste conteúdo nas aulas de ed.física nos anos anteriores (importante salientar que são alunos do 2º ano do ens. médio), o que causava timidez e vergonha diante da exposição, principalmente com colegas de outras turmas (Professor Z1).

Nesse caso específico, a solução encontrada pelo educador foi a utilização de espaços mais restritos da escola, adaptando locais como pátios e sala de aula para o desenvolvimento das atividades.

Sobre a influência das mídias sociais nas escolhas e preferências dos estudantes, os educadores apontaram desafios em relação ao trabalho pedagógico no que se refere a apresentar outros estilos e modos de ver, uma vez que muitos alunos limitavam a dança às coreografias da moda em plataformas como o *TikTok*⁴³. Foi apontada também a ausência de representação da cultura regional em tais mídias como um fator de limitação ao trabalho com a dança no contexto escolar, o que demandou um esforço de ampliação da compreensão dos estudantes para a riqueza da diversidade das práticas culturais de cada região. Conforme observou um dos professores, “a cultura regional e tradicional não é reproduzida pelas novas gerações, então cabe a escola relembrar a importância de reafirmar a nossa identidade, história e cultura local” (Professor T2)⁴⁴.

⁴³ Refletindo sobre a produção da cultura da dança nas mídias, Chagas (2018) observa que “nas coreografias produzidas pela indústria da cultura, vê-se, claramente, a reprodução do ritmo fabril para a composição do movimento, onde há poucas pausas e ritmo acelerado”. Para a autora, “o tempo social necessário para a elaboração de uma dança determina a forma de sua objetivação”. Nas danças produzidas para consumo midiático, “este tempo é praticamente inexistente devido à capacidade de reprodução posta no sistema da indústria da cultura” (p.134).

⁴⁴ Conforme observam Corrêa e Santos (2014), o trabalho com as danças folclóricas ou regionais na escola envolve um entendimento de que não se trata da reprodução ou da instituição de uma cartilha, que indique que todos devem dançar da mesma maneira, como forma de preservação dos costumes. Na escola, observam as autoras, “tais propósitos escapam aos objetivos de ensino”, sendo que “difícilmente, o professor teria tempo hábil para desenvolver um repertório de danças tradicionais”. No entanto, elas observam que ao trabalhar com esses gêneros de dança, “o docente tem a possibilidade de inventar jogos que cumpram com os objetivos pertinentes à sua aula ou até de ensinar alguns passos de algumas danças e seus significados na cultura em que ela é praticada”. Nessas ocasiões, continuam as autoras, “torna-se necessária a contextualização da proposta, para esclarecer aos envolvidos que se trata de uma experimentação pedagógica, diferente dos objetivos originais da criação dessas manifestações” (p. 521).

Um educador mencionou que, apesar das dificuldades iniciais em relação à preferência dos estudantes pelas danças apresentadas nas mídias sociais, essas mesmas mídias foram utilizadas posteriormente para a divulgação dos trabalhos realizados na escola. A fala demonstra como a docência nessa etapa perpassa, muitas vezes, a imersão nas culturas juvenis, a partir de onde o professor empreende, quando possível, uma diversificação nas estratégias pedagógicas, de forma a tentar possibilitar um alcance mais amplo dos conteúdos e do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Com relação as mídias sociais, elas são um ponto de embate, pois as danças que os estudantes queriam era aquelas ditas "virais". Mas em certo momento, utilizamos estas mesmas ferramentas para divulgar os trabalhos realizados (Professor Z1).

Por fim, quanto à infraestrutura disponibilizada pela rede para o desenvolvimento do componente, a maioria dos educadores apontou as limitações de espaço e materiais como um fator dificultador para o trabalho realizado. Nesse ponto, chamou a atenção a observação de um dos educadores, ao comparar a estrutura oferecida para o desenvolvimento do componente com aquela ofertada aos componentes das demais áreas de conhecimento na escola.

Razoavelmente pouco suficiente, poderia ser melhor. Na Educação pública é sempre assim, local, material, recursos adaptados pelo próprio professor. Não se têm um local específico para realizar as aulas, contendo espelhos, caixa de som, materiais didáticos, se assemelhando ao laboratório de informática, de biologia, de física etc (Professor T2).

No último tópico de discussão, foi sugerido aos educadores fazerem um *balanço das ações desenvolvidas durante o período*. Essa opção foi feita após a publicação da matriz curricular do ensino médio da rede estadual para o ano de 2025, que alterou a composição dos itinerários formativos. O objetivo foi permitir que cada um expressasse sua opinião sobre a questão e pudesse refletir um pouco sobre o trabalho realizado ao longo do período. Ao serem questionados sobre como avaliam a implementação dos componentes curriculares ao longo dos últimos dois anos, uma educadora afirmou que considera que os componentes abriram caminho para novas formas de ensino e pesquisa. Já outra ressaltou os avanços, mas também os desafios enfrentados no período, evidenciando aspectos da política pública cuja reflexão se faz necessária para a compreensão das ações implantadas.

A implementação dos componentes curriculares nos últimos dois anos trouxe avanços, mas enfrentou desafios, como a falta de formação docente e recursos adequados. As propostas estaduais careceram de planejamento mais detalhado, diálogo com a comunidade escolar e estratégias de integração com a BNCC (Professora T1).

Sobre as propostas estaduais, a maioria dos educadores apresentou críticas ao modo de implementação dos componentes, apontando desde a falta de aprofundamento dos documentos oficiais nas temáticas a serem abordadas até a ausência de “reunião entre componentes curriculares” e “discussão entre áreas” (Professora M1). Um dos educadores apontou a possibilidade de autonomia no planejamento do componente como um fator de compensação das falhas observadas no processo de implementação da proposta, embora a existência do mesmo tenha sido considerada um estímulo frente às dificuldades encontradas na rede pública quanto ao acesso dos estudantes às diferentes manifestações culturais.

de certa forma, as propostas estaduais se tornam de certa forma genéricas, não explorando as potencialidades da dança enquanto manifestação cultural/artística/corporal. Entretanto, a possibilidade de autonomia da preparação do planejamento e principalmente o fato de termos, em uma rede de ensino que a cada dia vem tolindo e limitando o acesso aos estudantes as mais diversas manifestações culturais, nos dá um certo alento (Professor Z1).

A questão do investimento na formação dos professores foi novamente abordada por um dos educadores, dessa vez partindo de uma perspectiva de abandono generalizado das propostas de formação docente pelo governo, situação em que a qualidade das práticas pedagógicas do ensino médio, não apenas em relação aos componentes curriculares pesquisados, mas a todas as demais áreas do currículo, se torna comprometida pelo descaso com os campos de conhecimento instituídos. A fala do educador evidencia ainda a percepção da necessidade de que a dança seja trabalhada anteriormente na formação geral básica, para então ser aprofundada nos itinerários formativos.

Não acredito que de fato o governo esteja preocupado com a melhoria da educação num país que é tão diverso, implementando mais disciplinas invés de aprimorar, apoiar, capacitar, valorizar, desenvolver ainda mais os professores das disciplinas já existentes (Professor T2).

Além da formação continuada, questões como a valorização e o investimento em recursos didáticos e infraestruturais foram apontadas pelos educadores como fatores fundamentais para fazer “acontecer de fato os componentes curriculares”. O “apoio

tecnológico”, os “projetos interdisciplinares” e o “monitoramento constante para aprimorar os itinerários” foram outras sugestões dadas por uma das professoras. Tais sugestões reforçam a crítica a um modelo de implementação que não considera a realidade local das comunidades escolares, nem tampouco as necessidades formativas e condições de trabalho docente que permitam aos educadores desenvolver com autonomia as propostas curriculares apresentadas.

O componente com seus conteúdos, tratando a Dança como tema principal, é rico, muito atual e necessário nas escolas públicas, porém se deve ter no mínimo um profissional capacitado e valorizado há frente, com todos os aparatos necessários para de fato suas aulas sejam significativas e possíveis nas escolas públicas estaduais (Professor T2).

Perguntados sobre as alterações na matriz curricular do ensino médio para 2025, que culminaram na exclusão dos componentes curriculares objeto da pesquisa, alguns educadores manifestaram desconhecimento do fato. Quando informados a respeito da nova matriz, uma das educadoras lamentou as modificações em relação à área de linguagens, caracterizando as mudanças como “uma perda significativa para a formação cultural e artística dos estudantes” (Professora T1).

Giselle, confesso que, na minha resposta anterior, baseei-me mais em percepções e no que tinha ouvido sobre a matriz 2025. Pelo que parecia, ainda haveria algum espaço para a dança nos itinerários formativos, especialmente dentro de uma perspectiva de educação integral. No entanto, com as informações detalhadas que você trouxe, fica claro que a nova matriz não contempla mais a dança, o que é uma perda significativa para a formação cultural e artística dos estudantes (Professora T1).

Apesar das críticas, ao fazerem um balanço sobre o trabalho desenvolvido com o componente ao longo do período, a maioria dos educadores demonstrou satisfação com o percurso realizado, destacando a abertura que o componente proporcionou para novas experiências de aprendizagem, não apenas aos estudantes, mas também a si mesmos. As respostas evidenciam que a crítica ao sistema de ensino não está desassociada da percepção das potencialidades envolvidas em um trabalho com a dança na escola, nem do ensejo de que, futuramente, o reconhecimento da importância desse campo de conhecimento possa viabilizar um investimento maior do poder público nas ações de infraestrutura e formação.

Como desafio aceito percebi que foi satisfatório, os resultados foram além do esperado, onde se tem um terreno fértil para germinar o ensino,

sempre deve ser plantado o conhecimento pois os frutos tão logo serão colhidos (Professor T2).

Foi excelente, houve aberturas para experiências novas e possibilidades (Professora M1).

(...) Diante disso, avalio que o trabalho foi extremamente produtivo e engrandecedor, tanto para os estudantes quanto pessoalmente (Professor Z1)

O trabalho realizado foi positivo, apesar das limitações, e mostrou o potencial transformador da proposta (Professora T1).

Os dados coletados até aqui nos permitem inferir que, entre aproximações e divergências nos caminhos trilhados, os discursos que se fazem presentes entre os educadores que trabalham com a dança na rede estadual de ensino revelam aspectos importantes da docência nessa etapa e permitem compor um panorama das relações pedagógicas estabelecidas no interior das escolas, onde as escolhas e significações dadas ao trabalho com a dança revelam modos de enfrentamento comuns e, ao mesmo tempo singulares, aos desafios impostos pela rede. Mais que isso, mostram que a profissão docente na rede estadual, embora muitas vezes marcada pela contingência que permeia as políticas educacionais, é também sublinhada pela capacidade de pensar outros modos possíveis de produção de sentido, e que é nesse caminho que estes profissionais tem investido seus esforços.

Diante do exposto, resta evidente a complexidade que impregna o debate referente à inserção da dança nas escolas e a importância de se reconhecer a necessidade de mudanças no sistema de ensino, de forma a envolver as comunidades escolares nos debates contemporâneos relacionados ao campo. Nas próximas páginas, apresentaremos um balanço da pesquisa empreendida, trazendo algumas reflexões e possíveis contribuições para a delimitação do campo da dança na escola, além de apresentar uma proposta de arranjo curricular que, espera-se, possa contribuir para superar a descontinuidade percebida na construção do conhecimento na área.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões sobre a dança nas escolas: uma proposta para o ensino médio

A proposição deste estudo teve como objetivo contribuir com a discussão a respeito da dança na escola, particularmente em relação à etapa do ensino médio, pensando desde o seu contexto de elaboração até as formas de implementação da proposta no contexto escolar. Nesse caminho, foi possível realizar estudos sobre a história da dança na Educação Básica, conhecer outras propostas estaduais de inclusão da dança no currículo, investigar alguns conceitos que balizam o ensino com a dança nos campos da Arte e da Educação Física, bem como descobrir aspectos interessantes sobre o perfil e as práticas desenvolvidas pelos professores dos componentes pesquisados. Chegando ao final desse estudo, é possível traçar aqui algumas considerações, destacando questões importantes que permearam a reflexão acerca da temática escolhida e apontando pontos que podem ser levantados em futuras investigações por pesquisadores interessados. Esperamos assim contribuir para a continuidade da reflexão aqui proposta.

A discussão sobre o ensino da dança é um tema que abre diversas possibilidades de reflexão sobre a natureza do conhecimento e suas formas possíveis de apreensão e transmissão. Por se tratar de um campo de conhecimento que, no âmbito escolar formal, transita entre os campos da Arte e da Educação Física, a dança muitas vezes é colocada em uma posição ambivalente, ficando “espremida” entre dois componentes curriculares pouco valorizados, o que torna mais difícil a emergência de propostas consistentes de investigação e criação por parte dos estudantes e docentes da educação básica. Se por um lado, o professor de Artes se vê obrigado a trabalhar conteúdos de dança sem possuir formação adequada no campo, em função da ausência de docentes licenciados nas quatro linguagens específicas do componente, por outro o professor de Educação Física precisa equilibrar os conteúdos de dança com as demais unidades temáticas, em um componente curricular cuja carga horária é cada vez mais exígua.

Nesse sentido, a proposta de integrar os itinerários formativos a partir de componentes curriculares dedicados ao campo veio como uma possível solução para o impasse de pertencer a duas áreas na formação básica, possibilitando aos estudantes a escolha do campo para aprofundamento de estudos e ampliando as possibilidades de discussão sobre a dança na escola. O entendimento que temos é que a instituição de tais

componentes representou um impulso importante para o campo da dança, por apresentar um espaço possível no currículo para o desenvolvimento de ações e investigações na área, ainda que a forma como tais componentes foram propostos pudesse representar um ponto de discussão no contexto pedagógico. Ao fazer uma análise do contexto no qual o ensino de dança se apresentou, foi possível perceber os impasses, mas também as grandes possibilidades que o trabalho com a dança pode permitir dentro da perspectiva interdisciplinar em que a parte diversificada do currículo é proposta.

Ainda assim, ao longo da pesquisa, o próprio campo da dança foi atravessado pela influência da lógica neoliberal que tem permeado as políticas educacionais brasileiras, e em especial, aquelas voltadas para o ensino médio. A exclusão dos componentes da matriz curricular para o próximo ano, anunciada em outubro de 2024, conforme descrito em nota do capítulo 4, pegou os educadores de surpresa e provocou reflexões e críticas sobre a forma como o ensino médio têm se desenvolvido nas políticas públicas nacionais e estaduais. Para além daquelas direcionadas à Base Nacional Comum Curricular, documento elaborado a partir de concepções polêmicas de educação, hoje observamos que a forma como estas concepções tem sido implementadas pelas redes estaduais, com destaque para a participação de fundações ligadas a grupos empresariais na elaboração de propostas curriculares e na aprovação de diretrizes e outras normativas locais, tem sido fortemente atrelado à uma ideia de *utilidade* do conhecimento, seja visando à preparação para o chamado mercado de trabalho, seja atrelando a formação humana que se espera dessa etapa ao desempenho nas avaliações em larga escala.

Em função dessas alterações, optamos por dar continuidade à pesquisa, porém entendendo que as mudanças anunciadas poderiam causar limitações significativas nos modos de participação dos educadores, o que de fato ocorreu. A partir da perspectiva de não continuidade do trabalho no próximo ano, imposta pelas alterações na matriz curricular, decidimos pensar a pesquisa a partir do registro das experiências vivenciadas, como forma de ressaltar as conquistas e descobertas realizadas ao longo destes dois anos de construção de um trabalho com a dança na rede pública estadual. Entendemos aqui que, embora o momento presente seja desfavorável a uma prática emancipatória com a dança na educação, a abertura dada ao campo por meio dos componentes curriculares pesquisados pode representar, futuramente, uma ampliação das possibilidades de inserção da dança na escola.

Dentre as contribuições da pesquisa, destacamos o esforço em sistematizar referências sobre a história da dança na rede estadual mineira, uma necessidade que observamos frente à escassez de pesquisas que tenham como foco pensar o seu desenvolvimento nos currículos e nas práticas das escolas estaduais ao longo das últimas décadas. Destacamos também a análise descritiva dos documentos curriculares, feita no capítulo 3, na qual são explicitadas as orientações e normativas que organizaram os componentes curriculares pesquisados, e que esperamos, possa servir de consulta para pesquisas que tenham como base o estudo da dança como componente curricular no ensino médio. No entanto, foi na pesquisa de campo que observamos as maiores contribuições, a partir da disponibilização de dados que abrangem um contingente significativo de educadores, e que poderá servir de referência para outros pesquisadores que desejem se aprofundar em alguns aspectos investigados no estudo. Considerando que a proposta da pesquisa foi contemplar a abordagem exploratória em relação aos componentes curriculares, e considerando as dificuldades e percalços as quais o processo de obtenção de dados passou, acreditamos que o objetivo da pesquisa foi assim cumprido.

Dentre as limitações deste estudo, observamos que o tempo curto para sua elaboração, aliado ao fato de a pesquisadora ser também servidora em atividade na rede estadual de educação, não permitiu condições adequadas para uma reflexão mais aprofundada sobre os dados levantados, sendo esse um fator importante para se contextualizar as informações obtidas. Nesse sentido, entendemos que, como uma pesquisa exploratória, o foco do trabalho em trazer à tona informações que possam reverberar em outras pesquisas contribui para contrabalançar a escassez de análises teóricas, pois a abordagem escolhida permite que outros pesquisadores possam se aprofundar em aspectos dos dados levantados. Outro ponto importante de ser mencionado, e que contribuiu para limitar o alcance dos resultados, foi o atraso no fornecimento dos dados dos educadores pela SEE/MG, o que demandou ajustes no cronograma de pesquisa, com impactos no tempo de realização do grupo focal.

Dentre os caminhos possíveis para a continuidade desse estudo, observamos que, apesar da supressão temporária dos componentes da matriz curricular do ensino médio, a temática da dança na escola se apresenta como um campo fértil para pesquisadores interessados em conhecer aspectos da organização e das práticas desenvolvidas por professores em estados e municípios brasileiros. No caso da presente pesquisa, um exemplo de situação possível para estudo de caso, e que se espera que retorne

futuramente, são as turmas da eletiva *Dança* incluídas em escolas de educação especial, do sistema prisional e do sistema socioeducativo, descoberta realizada a partir da prospecção e análise dos dados encaminhados pela SEE/MG e que permitiria investigações bastante ricas e interessantes acerca das experiências de estudantes e professores com as aulas do componente curricular.

A formação continuada dos profissionais que atuam com a dança na rede estadual, e em especial, a formação cultural do professor, são dois pontos que merecem destaque e que carecem de investigação. Esses pontos são importantes quando consideramos que, durante a pesquisa, mais de 85% dos educadores demonstraram interesse em aprofundar sua formação para desenvolver o trabalho com a dança na escola. Esse fato mostra que, para além de aguardar a abertura de novos cursos de licenciatura em Dança, o que poderia contribuir para suprir a demanda de profissionais na rede estadual, a formação daqueles que já atuam com a dança na escola pode e deve ser estimulada, especialmente considerando o interesse que estes educadores demonstram em desenvolver conhecimentos na área. Cabe ressaltar que, passados oito anos da Lei nº 13.278, que estipulou o prazo de cinco anos para a “necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica” (Brasil, 2016), o que se observa é que a normativa ainda está longe de ser alcançada na prática. Por esse motivo, urge a necessidade de pesquisas que busquem fomentar ações de formação voltadas a estes profissionais, apresentando outras possibilidades de trabalho com a dança na escola e contribuindo para a ampliação das experiências dos professores.

Dentre as formas pelas quais os profissionais buscam conhecimentos na área, a pesquisa destacou que tanto a leitura especializada no campo de atuação quanto a frequência a eventos culturais tiveram índices elevados de participação por parte dos educadores. Embora se reconheça que tais índices possam ser matizados pelas condições disponíveis em cada localidade, pensamos que a alta frequência dos profissionais pode ser entendida também como um sinal positivo no sentido de buscar uma ampliação do olhar para o patrimônio cultural, estabelecendo relações e experiências pessoais com outras linguagens artísticas, num esforço que deve ser estimulado nas ações de formação. A busca destes profissionais por referências que permitissem pensar o trabalho com a dança no ensino médio foi um dos fatores mais significativos destacados na pesquisa.

Ainda assim, é importante considerar que a formação cultural vai além da democratização do acesso aos bens culturais. Num tempo em que os imperativos de

movimento contribuem para a redução da sensibilidade e do espaço de criação artística individual e coletiva, observamos que a escola se torna, muitas vezes, reprodutora da cultura de massa, reduzindo a dança a produção de espetáculos, e colocando o professor em um lugar de repetição da lógica de mercado. Essa tendência, quase sempre, acaba por sublimar as possibilidades de um trabalho significativo com a dança como expressão artística e corporal, reforçando a sua marginalização no contexto escolar e fazendo submergir oportunidades valiosas de possibilitar ao estudante a construção de uma nova relação com o corpo e o movimento.

Por esse motivo, entendemos que a parceria com as universidades na formação continuada dos professores é fundamental para articular espaços de reflexão crítica, apresentando novas referências no campo e estabelecendo relações entre o conhecimento acadêmico e os saberes docentes construídos por meio da prática. A importância de tais espaços de formação se dá pela percepção de que a construção do conhecimento na área passa não apenas pela vivência da dança no corpo, mas também pela leitura conjunta, pela escrita, pela discussão teórica e pelo acesso a materiais audiovisuais, entre outras diversas possibilidades permitidas por uma formação continuada. A presença de espaços de formação ampliada que incorporem a dimensão da dança na formação do professor é hoje um dos aspectos mais necessários frente a demanda observada, e que pode, numa mesma experiência, congrega educadores com diversas trajetórias acadêmicas, articulando saberes em práticas educativas de acordo com cada contexto de trabalho. Conforme observam Andrade e Godoy (2017), ao refletirem sobre a lacuna existente entre a formação inicial do professor e as práticas de dança na escola

O que ocorre [...] é que os profissionais que trabalham com dança nem sempre tiveram formação inicial em artes ou em dança, mas em pedagogia, educação física e, algumas vezes, em literatura, dentre outras, mas se arriscam a trabalhar com dança porque a vivenciaram de maneira não formal ou informal. Então, um dos desafios é conciliar sua postura de artista com a situação de ensino em sala de aula. Como estabelecer redes de comunicação de saberes e romper com estruturas tão formalizadas, a fim de propiciar a construção de um conhecimento que seja sensível, e, ainda, que parta da subjetividade sem desconsiderar os saberes da arte no caso da dança? (Andrade e Godoy, 2017, p.119)

A título de exemplo, um esforço bastante interessante nesse sentido foi o projeto *Poéticas da dança na Educação Básica*, descrito pelas autoras no artigo “A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada”. Idealizado pelo grupo de pesquisa “Dança: Estética e Educação”, vinculado ao Programa de Pós-

Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, o projeto teve como objetivo “desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de educação continuada com a linguagem da dança integrada às linguagens artísticas (teatro, música e visuais) para professores da educação básica” (2017, p. 119). Na equipe do grupo, profissionais que trabalham com a dança na escola e apresentam em seu perfil uma formação inicial em diversas áreas, dentre elas Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física e Dança, se dedicaram a pensar uma formação voltada para movimentar os saberes em dança, a partir de três premissas: o entendimento da dança como linguagem artística na escola; as práticas em dança em diálogo com as demais linguagens da Arte; e por fim, o jogo e a apreciação estética como possibilidades para o ensino da dança (2017, p. 121).

No projeto descrito, as diferentes trajetórias de formação dos professores, ao invés de encaradas como uma limitação, se tornaram fatores que potencializaram a aprendizagem coletiva, tendo em vista o conhecimento sensível que os profissionais puderam desenvolver através do compartilhamento de ideias, contextos e experiências. Conforme observam as autoras, “os cursos de formação continuada voltados para a área têm sido uma alternativa e um espaço para os profissionais que pretendem atuar com dança – como profissionais que estão em exercício e não tiveram a dança em sua formação inicial – discutirem, problematizarem e se apropriarem dos saberes em dança” (2017, pg. 117). Em tempos de um currículo cada vez mais digital e descorporizado, projetos de formação que trabalhem com uma perspectiva multidisciplinar podem contribuir para ampliar as possibilidades de qualificação do trabalho docente na escola.

Outro ponto de partida importante para futuras investigações diz respeito ao trabalho com a dança no ensino fundamental, considerando especialmente que essa etapa da Educação Básica possui a função de ampliar e consolidar aprendizagens, contribuindo para a transição para o ensino médio. Atualmente, a dança aparece como unidade temática nos componentes curriculares Arte e Educação Física dos anos iniciais e finais, com carga horária de 40 e 80 horas, respectivamente. Já no ensino integral, além dos componentes mencionados, os estudantes contam com outros três: “Corpo e movimento” e “Linguagens artísticas” nos anos iniciais, e “Cultura corporal do movimento” nos anos finais, ambos pertencentes às chamadas Atividades Integradoras. Considerando que a etapa não possui um componente específico que trabalhe com a dança, aliado a baixa carga horária do componente Arte, que precisa dividir o tempo com as demais linguagens artísticas, é importante investigar como a dança tem sido trabalhada nessa etapa, para

saber se, ao chegar ao ensino médio, os estudantes da rede estadual tem vivenciado essa linguagem de modo satisfatório ou, ao menos, de forma que possibilite conhecimentos suficientes para que o estudante possa fazer a opção pela dança como escolha a se aprofundar em sua vida acadêmica e pessoal.

A elaboração do recurso educacional, parte integrante deste trabalho, nos permitiu conhecer aspectos da história da dança mineira, o que possibilitou perceber a pouca circulação de material acadêmico sobre o tema no âmbito da rede estadual de educação. Mais ainda: permitiu observar que o debate sobre a historiografia da dança na educação básica ainda é incipiente no estado, haja vista os poucos trabalhos encontrados que relacionam as experiências vivenciadas nos territórios e municípios mineiros ao contexto escolar. Nesse sentido, pesquisas que busquem aproximar tal historiografia do campo educacional são possibilidades interessantes de continuidade do estudo, especialmente por fazer uma ponte com a rica diversidade cultural do estado, ligando artistas e estilos de dança ao contexto da Educação Básica e contribuindo para consolidá-la como área de conhecimento. Uma sugestão nesse sentido seria a investigação conjunta de exercícios de diálogo e “escrita” historiográfica, que possam levar estudantes e docentes a uma reflexão sobre os modos de se fazer dança no estado, ampliando o olhar dos educadores, e colocando-os em contato com a pesquisa acadêmica e com o meio artístico.

Para alcançar esse objetivo, a reflexão sobre metodologias de pesquisa específicas para a dança é outra possibilidade de investigação que se relaciona com as pesquisas historiográficas envolvendo o professor-pesquisador. Conforme apontam Francez, Neitzel e Steil (2022), “a pesquisa qualitativa em arte/educação, muitas vezes, faz uso de metodologias que desconsideram o processo artístico em uma perspectiva mais ampliada”. As autoras consideram que isso ocorre porque “o fazer artístico, muitas vezes, se dá não apenas com o sujeito da experiência, mas também com o sujeito pesquisador”, e dessa forma, ao lidar com diferentes linguagens artísticas, como a música, a poesia, a dança e a fotografia, é exigido do pesquisador “um trato sensível e poético com esses instrumentos de dados, caso contrário ele pode perder as oportunidades que advém do exercício do estético” (2022, p. 2). Nesse sentido, investigações que tenham como foco pensar as estratégias metodológicas de pesquisa e criação em dança envolvendo os profissionais e estudantes da Educação Básica, bem como o uso de procedimentos artísticos durante a pesquisa, são boas formas de continuidade desse estudo.

Durante a pesquisa, descobrimos também, com grata surpresa, alguns autores que contribuíram para ampliar o nosso olhar sobre a dança, e trouxeram possibilidades de investigação que podem ser estendidas para a reflexão sobre o movimento corporal e a escola contemporânea. Dentre estes, destaco o teórico da dança André Lepecki. Em seus estudos, Lepecki se propõe a repensar o que chama de projeto cinético da modernidade, defendendo a ideia de uma associação entre a noção moderna de coreografia e o projeto de sujeito moderno, cujo fundamento condena o indivíduo a um “agito sem fim”. Para tanto, ele analisa obras de coreógrafos e artistas de dança contemporânea que desafiam a ideia dominante da dança como movimento contínuo e ininterrupto, tomando-os como inspiração para pensar outras políticas de movimento, que exploram os limites, as pausas, as paradas e as imobilidades do corpo.

Ampliando a discussão sobre a coreografia para o contexto escolar, podemos perceber como os modos de sujeição e acomodação dos estudantes às práticas sociais de disciplinamento do corpo, muitas vezes, conformam o movimento corporal a um lugar de reprodução, limitando os questionamentos e a criação de novas possibilidades de existência. Nesse sentido, entendemos que a noção expandida de dança proposta por Lepecki pode contribuir para uma visão mais humana do processo de aprendizagem escolar, ao permitir um repensar de certas noções pré-estabelecidas sobre como o movimento deve ser ou se manifestar, entendendo este a partir das múltiplas formações possíveis do coreográfico. Ao propor um outro olhar para a noção de movimento, as ideias do autor contribuem não apenas para um trabalho mais crítico com a dança, mas também para facilitar o entendimento da sua relação com a filosofia, a política, a arquitetura e tantas outras áreas do saber.

Como exemplo possível de investigação no campo acadêmico, que tangencia as ideias apresentadas acima, faço uma menção aqui ao trabalho *A escola ecoa: co-imaginações de outras possibilidades de existir e mover na escola*, das professoras Náila Rodrigues e Talita Silva (2023), no qual as autoras se propõem a investigar as dinâmicas coreográficas de algumas instituições escolares públicas de São Paulo, transpondo alguns conceitos propostos por Lepecki para o espaço escolar. Assim, deixamos aqui a sugestão de pesquisas que tenham como foco refletir sobre outras dinâmicas de movimento, que busque um sentido para a ocupação dos espaços, sejam escolares, sejam do bairro ou da cidade, e que podem trazer resultados bastante ricos para a compreensão da temática, servindo de inspiração para outros docentes e profissionais da educação.

Por fim, uma outra possibilidade de investigação a partir da pesquisa refere-se à construção das políticas curriculares de inclusão/exclusão da dança na Educação Básica e as tensões que envolvem a sua implementação, desde a definição da matriz curricular até a elaboração dos documentos pedagógicos. Ao longo desse trabalho, discorreremos sobre esse processo, evidenciando os descompassos e, muitas vezes, a precariedade na qual essas políticas são produzidas. A título de exemplo, citamos a ausência de profissionais com formação inicial na área na equipe responsável pela elaboração dos componentes pesquisados, e também a participação de dois institutos na escrita de documentos curriculares e ações formativas envolvendo a rede. Atualmente, temos observado no Brasil que a atuação de entidades privadas nas ações de implementação das políticas de ensino médio tem sido frequente nas redes estaduais. Nesse sentido, estudos que busquem desvelar a construção de tais políticas podem contribuir para trazer à tona aspectos importantes sobre a influência destes grupos no direcionamento da educação pública, favorecendo a discussão pela sociedade civil, com vistas a garantir um ensino de qualidade e que respeite a diversidade cultural de cada região.

Sabemos que, longe de ser apenas um conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar, o currículo é um espaço amplo de experimentação e constituição de visões e modos de vida, e por isso, a construção de propostas nesse campo precisa se dar de forma transparente e aberta, dialogando com as comunidades escolares e respeitando as singularidades de cada contexto educacional. Na medida em que as ações do estado se apresentam como espaços abertos à diversidade de ideias e ao diálogo, acolhendo as sugestões de professores, estudantes, pesquisadores, sindicatos, organizações de classe, grupos de pesquisa, equipes pedagógicas regionais e locais, a proposição de novos arranjos curriculares se torna mais colaborativa e criativa, pois passa a considerar os entrelaçamentos entre os diversos atores que compõe a educação pública.

Dessa forma, como modo de colaborar com a reflexão pública sobre outros arranjos possíveis para o currículo do ensino médio, apresentamos uma proposta pensada como possível solução para permitir um trabalho com a dança e as demais linguagens artísticas na escola. Esta proposta se assenta no direito dos estudantes à aprendizagem das linguagens da Arte, previsto na Lei nº 13.278/2016, a partir de uma perspectiva integrada, que tem como objetivo possibilitar o acesso às dimensões curriculares não trabalhadas ao longo da formação, valorizando tanto as expressões artísticas quanto o trabalho com a cultura corporal.

A Política Nacional do Ensino Médio, atualmente em curso, prevê a possibilidade de expansão da carga horária, tanto dos Itinerários quanto da Formação Geral Básica, por meio de componentes eletivos agregados a matriz curricular, conforme opção descrita no art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2024). Essa possibilidade fica evidenciada também no art. 36 da Lei 14.945/2024, onde se lê que: “Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária *mínima* de 600 (seiscentas) horas [...], e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (Brasil, 2024) (grifo nosso).

Nesse sentido, apoiando-se nas possibilidades permitidas pela lei, e considerando as dificuldades e percalços observados durante a pesquisa para o acesso dos estudantes à continuidade no estudo das expressões artísticas e corporais na escola, sugerimos aqui a disponibilização de **eletivas complementares**, a serem ofertadas no contraturno das aulas, de **matrícula opcional ao estudante**, que sejam oferecidas aos alunos de diferentes instituições escolares da região, de forma a congrega, numa mesma turma, **estudantes de diferentes escolas**, e cuja carga horária e aproveitamento poderão ser incluídos no histórico escolar. As turmas aqui descritas poderão ou não compor os projetos integradores interdisciplinares previstos para os itinerários formativos da etapa, conforme opção do sistema de ensino estadual.

Dentre os benefícios desta proposta, destacamos, em primeiro lugar, a possibilidade de integração entre estudantes de diferentes escolas, o que poderá contribuir para a ampliação da socialização e do intercâmbio de conhecimentos, por meio do contato com diferentes perspectivas culturais e sociais. A maior interação do estudante com o ambiente comunitário é uma das premissas implícitas da parte diversificada do currículo, uma vez que permite colocá-lo em contato com a realidade local e regional, ampliando suas vivências e favorecendo o convívio e a apreciação da diferença cultural. Além disso, ao interagirem com outros grupos de jovens com interesses semelhantes, a partir da escolha da área a qual deseja se aprofundar, o aluno poderá ter uma percepção ampliada das Artes, por meio do acesso a outros espaços e recursos que potencializem o seu desenvolvimento na área. Operar a partir do *interesse* dos estudantes pode contribuir para o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento da curiosidade, dois fatores importantes para a criação de sentido para a aprendizagem.

Em segundo lugar, destacamos a possibilidade de aumento da frequência do estudante à escola, de forma a promover mais tempo de vivência, contribuindo para a redução do abandono precoce e a melhoria do aproveitamento escolar. Embora neste trabalho se critique uma concepção pragmática do ensino, não deixa de ser interessante observar que algumas pesquisas têm apontado uma relação significativa entre o desenvolvimento acadêmico e o estudo das linguagens artísticas. Um exemplo é observado pela educadora Ana Mae Barbosa na obra *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*, onde a autora menciona uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, país no qual os estudantes do ensino médio têm a oportunidade de escolher parte das disciplinas que irão cursar, e que mostrou que os dez primeiros colocados no exame SAT (equivalente ao ENEM brasileiro), por uma década, “havia cursado, pelo menos, duas disciplinas de Arte” (2010, p. 14).

Pesquisas semelhantes têm demonstrado correlações significativas entre o desenvolvimento de atividades artísticas integradas, a diminuição da evasão escolar e a melhoria do desempenho acadêmico, a exemplo dos estudos de Costa, Pádua e Pereira (2024) acerca das contribuições da educação musical para a permanência e êxito escolar, destacando seu papel no desenvolvimento social, crítico e emocional dos alunos; e de Belém, Santos e Lucena (2024), que relatam um projeto desenvolvido em uma escola de ensino médio do Ceará, a partir de uma abordagem interdisciplinar que envolveu educadores de diversas áreas na criação de atividades artísticas e culturais, e cujos resultados apontam a participação nas atividades como um fator motivador para a permanência dos alunos na escola, indicando ainda impactos positivos nas atitudes em relação à escola e ao aprendizado.

Em Portugal, um projeto denominado *Modalidades Artísticas*, desenvolvido na região de Madeira, é descrito por Esteireiro (2016) como “uma decisão de política educativa com forte impacto, que permite a todos os alunos, no sistema de ensino regular, terem a opção de aceder a práticas artísticas e de participarem em atividades escolares”. O projeto é responsável por levar o ensino de artes em contexto extracurricular aos alunos do ensino básico e secundário, abrangendo os campos do teatro, dança, canto coral, instrumental/bandas rock, cordofones tradicionais madeirenses, e artes plásticas. Uma pesquisa desenvolvida por Cristóvão, Esteireiro e Gonçalves (2016) apontou que o projeto vem apresentando boas contribuições não apenas para a motivação e envolvimento dos estudantes com as atividades escolares, mas também pelo “espírito de

equipa e de interajuda que as artes promovem” (p. 50). Como desdobramento, os pesquisadores observaram ainda um maior envolvimento dos professores, e o aumento das iniciativas culturais, expressa no fato de muitos alunos envolvidos nestas atividades participarem em grupos artísticos em suas comunidades.

Para além do âmbito acadêmico, cumpre observar que a ampliação do acesso aos conhecimentos artísticos e corporais é uma demanda que parte, muitas vezes, dos próprios estudantes. Em um estudo coordenado pela Diretoria de Juventude da SEE/MG, a partir das propostas elaboradas durante as rodas de conversa realizadas pelo órgão em 2017, foi apontado um número expressivo de propostas que contemplavam a formação em áreas como “arte”, “cultura” e “esporte”, bem como a obrigatoriedade das disciplinas de Artes e Educação Física no currículo escolar como demandas específicas da rede. A pesquisa apontou ainda que, para os estudantes, a participação na construção do processo educativo é algo que precisa ser efetivado. Conforme apontou o relatório final, os estudantes “querem que suas opiniões sejam consideradas e sentirem-se parte da escola e da construção da política educacional”, o que aponta para a “necessidade de mudanças curriculares que tornem a política educacional mais próxima das reais demandas e anseios das comunidades” (Minas Gerais, 2018, p. 65).

Além dos fatores apontados acima, é importante observar que a proposta também pode contribuir para aumentar a procura e o ingresso desses estudantes nos cursos de Licenciatura em Artes, que por sua vez, receberão alunos mais bem preparados, conforme aponta Lima (2020). Considerando o percentual de adequação da formação docente no ensino médio do país, é possível observar que o componente de Artes, ao lado de Sociologia, é um dos que apresentam os índices mais baixos de adequação, o que indica que em muitas regiões do Brasil, os estudantes contam com aulas de professores formados em outras áreas, e que, “por conta da obrigatoriedade deste ensino, dão aulas de Arte apenas para cumprir as determinações legais destinadas à educação básica” (2020, p.7). Diante desse quadro, a proposta de aprofundar os conhecimentos artísticos na área de interesse do estudante pode contribuir para contrabalançar a escassez de graduados na área, possibilitando o prosseguimento dos estudos, em uma formação que poderá se estender por toda a vida.

No que tange à organização curricular, conforme descrito anteriormente, as turmas poderão ser ofertadas no modelo de eletivas complementares, com registro no histórico escolar, havendo ainda a possibilidade de utilização da frequência e aproveitamento para

avaliação durante os conselhos de classe na instituição escolar de origem. O modelo de componente eletivo se adequa a proposta apresentada, uma vez que possui natureza de aprofundamento de estudos, funcionando como um espaço para o desenvolvimento do interesse do estudante pela investigação e pelas experimentações. Ao mesmo tempo, conforme observou Silveira (2020), em função de seu caráter de diversificação e acolhimento das manifestações culturais, as eletivas se aproximam da noção de parte diversificada do currículo, apresentando-se como um espaço propício para o desenvolvimento de ações voltadas para essa composição curricular.

Já a possibilidade de utilização da frequência e do aproveitamento do estudante nas atividades desenvolvidas pelo conselho de classe permite um melhor acompanhamento do aluno, uma vez que possibilita conhecer e apreciar outros talentos e habilidades que muitas vezes não são reconhecidos pela escola, identificando avanços e potencialidades, e permitindo que os demais professores ajustem a estratégia para maior integração com os saberes culturais, artísticos e comunitários. Essa perspectiva é particularmente importante quando pensamos que a apropriação do ambiente escolar como espaço para a produção artística possibilita ao estudante traçar caminhos no acesso à experiência estética que dificilmente seriam traçados em outros contextos. Com lembrou Isabel Marques (2012), a escola é muitas vezes o único lugar onde a “possibilidade de inter-relação entre as diversas linguagens pode ser um fato”, uma vez que é no ambiente escolar que essas relações encontram espaço para serem “acessadas, expandidas, aprofundadas e sistematizadas” (2012, p. 63).

Quanto a viabilidade da proposta em termos infra estruturais, destacamos que a experiência acumulada pela SEE durante o período de implementação das ações do Novo Ensino Médio, mencionada no capítulo 3, poderá ser utilizada na reelaboração da arquitetura da rede, permitindo as necessárias adaptações nos sistemas de matrícula e enturmação, no Plano de Atendimento, na configuração e disponibilização do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e do Diário Escolar Digital (DED), na realocação da estrutura física, bem como na adequação dos sistemas e normativas de pessoal, de modo a ajustar, da melhor forma possível, o perfil dos educadores a cada área específica. Essa opção tem a vantagem de atenuar o problema da polivalência verificado ao longo da pesquisa, permitindo que os estudantes possam contar, sempre que possível, como professores com formação nas quatro linguagens artísticas.

Para a implantação da proposta, um projeto curricular discutido e construído com a participação dos docentes, gestores e equipes escolares das escolas envolvidas poderá servir como norte para a organização e distribuição das turmas entre diferentes escolas, garantindo momentos coletivos integração do trabalho pedagógico entre os educadores. A organização de grupos de estudos nos núcleos regionais de educação e reuniões de planejamento e auxílio aos docentes no desenvolvimento das atividades são exemplos de possibilidades de trabalho conjunto, que poderão contribuir para a ampliação dos saberes na rede, fortalecendo as conexões e a troca entre educadores de uma mesma localidade ou região. Encontros regionais de professores para socializar as práticas pedagógicas ou eventos formativos que possam proporcionar aos profissionais o aprofundamento nas áreas que envolvem cada componente são outra possibilidade.

Por fim, cumpre ressaltar que, embora a proposta não se assemelhe ao modelo de educação em tempo integral, nos moldes entendidos pela legislação atual, a perspectiva de integração curricular aqui proposta se aproxima do conceito de *territórios educativos*, na medida em que estes são entendidos como espaços de articulação de diferentes tempos e atores, capazes de apoiar a formação e o desenvolvimento dos estudantes, por meio de uma proposta de gestão compartilhada das ações educativas. Essa perspectiva ultrapassa a visão de educação circunscrita às dimensões escolares, tomando o território como um tecido vivo de relações, espaços e experiências que transforma a vida das pessoas, assumindo como desafio a constituição de outros modos de aprendizagem. Nessa concepção, as dinâmicas de vida comunitária são vistas como portadoras de potencialidade educativa, na medida em que agregam aos estudantes saberes que contribuem para a sua formação e expressão cultural.

A construção de um território educativo se alinha, portanto, a uma concepção ampliada do direito à educação, que dialoga com o direito à cidade e pressupõe ações sustentadas em rede(s). Trata-se de um *exercício do olhar*, um exercício de pensar uma nova forma de educação, uma nova postura pedagógica, que rompa com a estrutura fragmentada do atual modelo escolar, trazendo os estudantes para o centro do processo de formação e possibilitando a conexão de sua experiência escolar à experiência social. Em tempos de redução dos espaços curriculares que possibilitem vivências significativas do movimento na rede estadual, a criação e valorização de territórios educativos se apresenta como uma estratégia inventiva para que expressões artísticas e corporais possam ser experienciadas enquanto possibilidade.

REFERÊNCIAS

- A TODOS OS PROFISSIONAIS DA ÁREA ARTÍSTICA. Carta atribuída aos professores do curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia. 2015.
- ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. **Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual.** Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação. vol. 6, n. 1, 2009.
- ALVARENGA, A. L. **A licenciatura para Dança na Escola de Belas Artes da UFMG: nem tudo são flores, mas já é possível construir um belo buquê.** PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.8, n.16, nov. 2018.
- ALVARENGA, A. L. **Os anos 1980 e a explosão da dança cênica brasileira.** Anais da IV Reunião Científica da ABRACE. Porto Alegre, 2011.
- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. R. **Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16.** Educação e Realidade, v. 43, n. 3, jul./set. 2018.
- ANDRADE, C. R.; GODOY, K. M. **A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada.** Art Research Journal, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio** (vol.2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- BARBOSA, A. M. Entre memória e história. In: BARBOSA, A. M. **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOSA, A. M. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: BARBOSA, A. M. (org) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- BEAL, R. K. Avaliação no ensino da dança. In: TRITSCHLER, K. **Medida e avaliação em Educação Física e esportes de Barrow & McGee.** Barueri: Manole, 2003.
- BELÉM, C. S.; SANTOS, E.; LUCENA, T. C. **Da evasão à expressão: o projeto Recreio das Artes na escola.** Revista Docentes, Seduc CE, vol 9, n. 31, ago, 2024.

BEZERRA, D. S.; RIBEIRO, L. G. **A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica**. Incomum Revista (Revista de Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades). Instituto Federal de Goiás. v. 1, n.1, 2020.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, ago. 1999.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. (org). **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: Edupe, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em 05/02/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 03/02/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03, 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, 2018c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 22/2005**. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 16/03/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em 02/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 15/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023.** Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 09/03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 14/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023.** Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 05/04/2024.

BRASILEIRO, L. **O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão.** Motriz, v.14, n.4. Rio Claro, out./dez. 2008.

CAMPOS, M. A. A. **Histórias entrelaçadas: presença da dança na Escola de Educação Física da UFMG (1952-1977).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

CHAVES, E. **A Escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE. **Sobre a dança na Base Curricular Comum (BNCC) da educação física escolar:** contribuições de grupos de trabalhos temático (GTTs) do CBCE. [S.l.], dez 2015.

COSTA, C.; PÁDUA, A.; PEREIRA, É. **A educação musical como fator de contribuição para permanência e êxito escolar.** Revista Caminhos da Educação (UFPI), v. 6, n. 1, 2024.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B.; SILVA, I. M. **Concepções pedagógicas no ensino de dança:** apontamentos. Revista da FUNDARTE, [s.l.] ano 17, nº 34, ago/dez, 2017.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V.L.B. **Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre dança na escola no Brasil:** um movimento em rede. Revista Brasileira de Estudos da Presença. v. 9, n.1. Porto Alegre, 2019.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V.L.B. **Dança na Educação Básica:** apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 4, nº 3. Porto Alegre, set./dez. 2014.

CRISTÓVÃO, N.; ESTEIREIRO, P.; GONÇALVES, C. **Modalidades Artísticas na Região Autónoma da Madeira (Portugal):** das primeiras atividades de enriquecimento curricular à definição do atual modelo de política educativa (1985-2016). Revista da ABEM, v.24, n.37. Londrina, jul./dez. 2016.

DIECKERT, J. *et al.* A educação física no Brasil - a educação física brasileira. In: DIECKERT, J. *et al.* **Elementos e princípios da Educação Física:** uma antologia. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

DOMINGUES, J. J., TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abr. 2000.

ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física**. Motrivivência, ano VII, n. 08. Florianópolis, dez. 1995.

ESTEIREIRO, P. **As Artes e o abandono Escolar**. 2016. Disponível em: <https://daalmaedequantotiver.blogspot.com/2016/06/as-artes-e-o-abandono-escolar-por-paulo.html>. Acesso em 20/07/2025.

FELIX, J. J. **Enseigner l'art de la danse? L'acte artistique de danser et les fondements épistémologiques de la didactique de son enseignement**. Bruxelles: De Boeck, 2011.

FERNANDES, D. M. **A política da sensibilidade na trajetória artística do Transforma Grupo Experimental de Dança**. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FERNANDES, E. F. Condições do ensino médio para a oferta de itinerários formativos no Brasil: elementos subsidiários ao novo PNE. *In*: MORAES, ALBUQUERQUE e BOF (orgs). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2023.

FRANCEZ, L., NEITZEL, A.; STEIL, I. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Revista da Fundarte, [s.l.] n. 52, dez 2022.

GALIAZZI, M. C. e MORAES, R. **Análise Textual Discursiva**. 2ª Ijuí: Ed Unijuí, 2011.

GARCIA, G. V.; SILVA, G. M. **Música, ginástica e dança no ensino secundário no Brasil do século XIX**. Revista Brasileira de História da Educação, vol. 21, 2021.

GEHRES, A. F. **As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências**. Revista Pensar a Prática. vol. 23, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55800>. Acesso em 10/07/2024.

GEHRES, A. F.; NEIRA, M. G. **Dançar com o currículo cultural da Educação Física: histórias, imagens e performances**. Recife: EDUPE, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Como vai funcionar o Itinerário Formativo Técnico-Profissional?** Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio.html>. 2023. Acesso em 02/12/2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular para Goiás – etapa ensino médio**. [S.l.], 2021.

GRAMORELLI, L.C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo, 2007.

GURGEL, R. **As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências**. Youtube, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OiVxGtgst8s>. Acesso em 20 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB: Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 20/03/2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 06/02/2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança: performance e políticas do movimento**. São Paulo: Annablume, 2017.

LEPECKI, A. Planos de composição: dança, política e movimento. *In.*: RAPOSO, P.; CARDOSO, V. Z.; DAWSEY, J.; FRADIQUE, T. (org.). **A terra do não-lugar: diálogos entre antropologia e performance**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

LIMA, S. R. A. **O ensino das Artes na Educação Básica frente aos ordenamentos vigentes**. Revista Orfeu (Udesc), vol. 5, nº 2, 2020.

MAGENDZO, A. **Curriculum y cultura en América Latina**. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educacion. Santiago do Chile, 1991.

MAGALDI, S. **Panorama do teatro brasileiro**. 6ª ed. São Paulo: Global, 2004.

MARCHELLI, P. S. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, out/dez 2014.

MARQUES, D. A. P. **O “se-movimentar” na dança: uma abertura para novas significações – diálogos na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

MARQUES, I. Artista às avessas ou: o que a Arte pode aprender com a Educação? In.: PARRA, D. e PRIMO, R. (org.). **Invenções do ensino em arte**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2014.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, I. A. Oito razões para ensinar dança na escola. In: ICLE, G. (org). **Pedagogia da Arte: entre lugares da Escola**. 1ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

MARTINS, R. X. (org). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação**. Lavras: Ed. UFLA, 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de referência curricular para o Mato Grosso – etapa ensino médio**. Cuiabá, 2021.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. **Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura**. Pensar a prática, 12/2, maio/ago. 2009.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 192/SEE/CEE - PLENÁRIO 2021**. Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 675/SEE/CEE - PLENÁRIO 2021**. Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo

com a Lei Federal nº 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 481, de 01 de julho de 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 487, de 17 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.

MINAS GERAIS. **Extrato de acordo de cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação e a Associação Instituto Iungo**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais [edição online], 26/06/2021, pág. 43. Acesso em 20/04/2024.

MINAS GERAIS. **Extrato de acordo de cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Unibanco**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais [edição online], 07/08/2019, pág. 29. Acesso em 21/04/2024.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE - para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Aprofundamento nas áreas do conhecimento 2024** - Portifólio para 2º e 3º ano do Ensino Médio. Belo Horizonte, 2023a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Pedagógico Itinerário Formativo**: Orientações para o 1º ano do Novo Ensino Médio. Minas Gerais, 2021b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Pedagógico Itinerários Formativos das Escolas - Piloto**: Orientações para as 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Minas Gerais. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Calendário Pedagógico** - 1º bimestre 2023. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Eletivas 2023**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Eletivas 2024**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais - Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Devolutiva dos Resultados do Questionário de Escuta para um Novo Ensino Médio: Estudantes**. Minas Gerais, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para escolha dos Itinerários Formativos para o 2º e 3º anos do Ensino Médio diurno e EMTI 2024**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do ensino médio 2023**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador Coordenação Novo Ensino Médio 2023**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Elaboração de propostas de eletivas para 2024**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de orientação - formação continuada para educadores 2023**. Belo Horizonte: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Manual do estudante - Aprofundamento nas áreas do conhecimento - 2º e 3º ano do ensino médio 2024**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Material de apoio pedagógico para aprendizagens - 1º, 2º e 3º ano Ensino Médio - 2023**.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM** - Orientações acerca das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área do Conhecimento no Novo Ensino Médio.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação DGEP/SGP nº 01/2022, de 18 de novembro de 2022**. Processo de atribuição de cargos e composição/agrupamento de aulas, turmas, turnos e funções.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de curso Novo Ensino Médio - Itinerário Formativo 2023** - Aprofundamento em Linguagem e suas tecnologias - 2º Ano. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria SEE nº 230, de 08 de abril de 2021**. Homologa o parecer CEE 192/2021, que dispõe sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, na etapa do Ensino Médio, concebido e elaborado em consonância com diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portfólio Aprofundamento nas áreas do conhecimento**. Itinerário Formativo Ensino Médio 2023. Belo Horizonte, 2022c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Final: Consulta Pública do Currículo Referência do Ensino Médio**. Minas Gerais: SEE/MG, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da EJA com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da EJA com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023**. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.672, de 07 de dezembro de 2021**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.773, de 04 de outubro de 2022**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 666/2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fund. e médio.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Rodas de conversa 2017**: Ensino médio, diálogo e construção coletiva. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MOLINA, A. **Base Nacional Comum Curricular: por que isso interessa à dança?** [recurso eletrônico]. Entrevista com Carla Andrea Silva Lima, fev. 2016. Disponível em: <https://idanca.net/base-nacional-curricular-comum/>. Acesso em 18/01/2024.

MORAIS, R. M. F. **Gestando uma “profissão relativamente nova”**: a Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento (Belo Horizonte, 1927-1945). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOREIRA, F. H. F. **Arte no ensino fundamental do sistema estadual de educação de Minas Gerais**: uma análise de sua legislação. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

NEIRA, M. G. **Cultura corporal no currículo cultural da Educação Física**. 2022c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eLRbLTn7SI>

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. **Embates em torno do conceito de cultura corporal**: gênese e transformações. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G. **Pedagogia da cultura corporal - resenha - capítulo 04**. 2022a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bK1Nhd1f8Q>.

NEIRA, M. G. **Teorias pós-críticas do currículo**: pós-estruturalismo. 2022b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NKNimSPNvb0>.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; SILVEIRA, S. C. S. **De quem é a lua?** Um pouco da história da disputa pela dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 29, nº 65, mai. 2021.

OLIVEIRA, M. A. T. **Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica?** Pensar a prática. Goiânia, 2, jun./jul.,1998.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Projetos integrados de ensino e campos de saberes e práticas eletivos**. Linguagem e suas tecnologias. Belém, 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Caderno de Projetos Integrados de Ensino e Campos de Saberes e Práticas Eletivos da Área de Linguagens e Suas Tecnologias - Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará** (2022). Belém: Seduc-PA, 2022.

PASSOS, E. **Companhia de Dança Afro Bataka**: ações artísticas, socioculturais e políticas. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, 2011.

PAVLOVA, A. O mundo diante de nós: produtores que trouxeram a dança internacional ao Brasil. *In*: NORA, S. (org.) **Temas para a dança brasileira**. São Paulo: Sesc, 2010.

PEREIRA, M. Z. C.; SOUSA, J. L. U. **Parte diversificada dos currículos da Educação Básica**: que política é essa? Espaço do currículo, vol 9, nº 3, set/dez 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa SEE nº 03/2021**. Fixa normas relativas à implementação das novas matrizes curriculares do Ensino Médio, assim como do novo currículo para a etapa final da Educação Básica, nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, no âmbito do Estado de Pernambuco.

PODER EXECUTIVO. **Projeto de Lei nº 5.230/2023** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio.

RIGO, L. C. **Sentidos e significados para o “se-movimentar” na dança em cadeira de rodas**. Dissertação (Mestrado em Ed. Física). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 6.035**, de 04 fevereiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a ed. básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Itinerários Formativos - Trilhas de aprofundamento**. Linguagem e suas Tecnologias. Porto Alegre: Seduc, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria SEDUC/RS nº 282/2022**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Seduc, 2022.

ROSA, T. L. Dança expandida em Minas Gerais: Belo Horizonte, Nova Lima, Juiz de Fora, Viçosa e Uberlândia. *In*: ESPIRITO SANTO, C.; GREINER, C. e SOBRAL, S. (orgs). **Cartografia Rumos Itaú Cultural**. São Paulo, 2010.

SABISCH, P. **Choreographing relations: practical philosophy and contemporary choreography**. München: Epodium, 2010.

SABISCH, P. What can choreography do? *In*: NIKKANEN, A. et al. **The swedish dance history**. Stockholm: INPEX, MDT, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SEDUC nº 97, de 08 de outubro de 2021**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2021.

SARAIVA, M. C. **Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética**. Rev. Bras. Ciências do Esporte, vol. 30, n. 3, mai, 2009.

SILVA, E. R. Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. *In*: ROCHA, T. (org). **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** Joinville: Nova Letra, 2016.

SILVA, T. M. R. **O brincar dançante: a criança e sua inerente necessidade de brincar e se-movimentar pela dança**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

SILVEIRA, S.C.S. **Saberes docentes para o ensino de dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

SILVEIRA, I. A. **Educação integral nos anos finais do ensino fundamental em Pernambuco: uma análise da estrutura curricular, nas partes diversificada, complementar e suplementar, espaços e tempos pedagógicos**. Tese (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad Autónoma de Asunción, Asunción - Paraguay 2020.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* **Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 33(2), 2011.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. Boletim Germinal (*on-line*), n. 9, 2009.

TRIBALAT, T. Références artistiques dans la leçon en danse. *In*: BRUN, M. (Org.). **Inventer la leçon de danse: regards croisés sur la transmission em milieux éducatifs**. Clermont-Ferrand: CRPD, 2013.

VAGO, T. M. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais (1883-1918). *In*: FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**, vol 2. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1997.

VIEIRA, M. de S. **História das ideias do ensino de dança na educação brasileira**. 1^a ed. Curitiba: Appris, 2019.

WISNIK, J. M.; ZÉ, T. **Parabelo** (trilha sonora). Youtube, 24 de novembro 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N44MFQwKBIQ>. Acesso em 20 jun. 2025.

APÊNDICE A – MODELO DE TCLE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Reflexões sobre a dança no currículo do ensino médio da rede estadual de educação de Minas Gerais*. O objetivo desta pesquisa é realizar um estudo sobre os componentes curriculares *Artes do Movimento e Dança*, de forma a conhecer e divulgar informações importantes para pensar a dança como componente curricular no ensino médio da rede estadual de educação.

Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Sua participação é voluntária e condicionada à aceitação deste termo.

I - Informações de contato

Pesquisadores responsáveis: Giselle de Oliveira Neves; Rubens Antônio Gurgel Vieira

Cargo/Função: Mestranda; professor da Universidade Federal de Lavras

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras/ Departamento de Educação

Contatos: giselle.neves@estudante.ufla.br / rubensgurgel@ufla.br

II - Esclarecimentos

Esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo de caso sobre os componentes curriculares Artes do movimento e Dança, integrantes dos Itinerários Formativos do ensino médio na rede estadual de educação de Minas Gerais, que tiveram sua implementação iniciada a partir do ano de 2023.

III - Procedimentos

A pesquisa será desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, será encaminhado um questionário *online*, de preenchimento voluntário, aos educadores que ministram ou ministraram os componentes pesquisados. Na segunda fase, serão selecionados cerca de 10 participantes dentre aqueles que manifestarem interesse em participar, para a constituição de um grupo focal. O participante poderá escolher se deseja participar de cada uma das etapas.

O encontro do grupo focal será realizado por meio de videoconferência, sendo que os participantes selecionados serão comunicados previamente da data e horário. A reunião poderá ser gravada para posterior transcrição dos dados.

A pesquisa possui autorização da SEE e também foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da UFLA, por meio do parecer nº 6.675.561.

IV - Amostra

Este questionário está sendo encaminhado, por meio virtual, aos professores responsáveis pelos componentes curriculares Artes do Movimento e Dança na rede estadual de educação, por meio de listagem fornecida pela SEE/MG.

V - Riscos esperados

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis aos participantes. No entanto, por se tratar de uma interação humana, poderá haver alguma incompreensão ou divergência de pensamentos durante a realização do grupo focal. Poderá também haver desconforto durante a gravação do encontro do grupo. Neste caso, o participante poderá ficar à vontade para descontinuar sua participação, caso assim prefira.

VI - Benefícios

Além de contribuir com a produção de conhecimento em dança na rede estadual de educação, essa pesquisa traz como benefício ao participante, para aqueles que participarem do grupo focal, a possibilidade de troca de experiências em grupo com educadores de várias regiões do estado. Os participantes de ambas as etapas também receberão, ao final da pesquisa, um exemplar do guia docente *Retratos da Dança*, elaborado pela mestranda como recurso educacional no âmbito do Programa de pós-graduação em educação da UFLA.

VII - Retirada do consentimento

Você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

VII - Critérios para a suspensão ou encerramento da pesquisa

Esta pesquisa será encerrada quando as informações desejadas forem obtidas, ou nas seguintes hipóteses: greves ou paralisações por tempo prolongado, de forma a suspender as atividades escolares; ou problemas de saúde que impeçam a pesquisadora de seguir adiante com o projeto.

Ressaltamos que a participação nesta pesquisa é voluntária. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Sua identidade não será divulgada. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFLA, pelo endereço: Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de Pesquisa, COEP, caixa postal 3037, CEP: 37200-900. O telefone é (35) 3829-5182.

Você também poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, a qualquer tempo, pelo endereço giselle.neves@estudante.ufla.br ou pelo telefone xxx.

VIII - Consentimento pós-informação

Após ter sido esclarecido(a) pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado:

☐ Consinto em participar da presente pesquisa

☐ Não desejo participar da pesquisa

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO

Informações básicas

Esta seção se destina a conhecer um pouco do perfil dos profissionais que atuam hoje com a dança nos Itinerários Formativos da rede estadual de educação

Qual é o seu nome?

A qual SRE você pertence?

Qual componente você leciona? ☐ Artes do movimento ☐ Dança

Qual a sua faixa etária? ☐ Abaixo de 30 ☐ Entre 30 e 40 anos ☐ Entre 40 e 50 anos ☐ Entre 50 e 60 anos ☐ Mais de 60 anos

Por qual gênero você se identifica? ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐ Prefiro não dizer

Qual a sua formação? ☐ Artes/Educação artística ☐ Dança ☐ Educação física ☐ Letras ☐ Outras linguagens artísticas ☐ Outras formações não especificadas

Possui pós-graduação? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, em que nível? ☐ Aperfeiçoamento ☐ Lato sensu ☐ Stricto sensu

Caso tenha respondido sim, em qual área você se pós-graduou?

Você estudou dança em sua formação acadêmica? ☐ Sim ☐ Não

Qual é o seu vínculo com a rede estadual? ☐ Efetivo ☐ Convocado

Você dá aulas em outras redes de ensino? ☐ Sim ☐ Não

Qual o seu tempo de atuação na Educação Básica? ☐ Menos de 5 anos ☐ Entre 5 e 10 anos ☐ Entre 10 e 15 anos ☐ Entre 15 e 20 anos ☐ Entre 20 e 25 anos ☐ Mais de 25 anos

Você já ensinou conteúdos de dança anteriormente? ☐ Sim ☐ Não

Você já trabalhou com o ensino médio anteriormente? ☐ Sim ☐ Não

Contato: email/celular (opcional)

Tem interesse em participar do grupo focal? ☐ Sim ☐ Não

Aspectos didático-pedagógicos

Nesta seção, queremos conhecer algumas características do trabalho que você desenvolve na escola, bem como as condições oferecidas pela rede para o desenvolvimento deste trabalho.

Você teve acesso aos cadernos pedagógicos disponibilizados pela SEE? ☐ Sim ☐ Não

Você conhece a ementa/programa/plano de curso do componente que leciona? ☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

Você aplica os conteúdos propostos nas aulas? ☐ Bastante ☐ De forma razoável ☐ Pouco ☐ Não aplico

Considera que os conteúdos propostos pela SEE são viáveis de serem trabalhados? ☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

A escola em que você lecionou/leciona trabalhava com a dança anteriormente? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não tenho conhecimento

Quais tipo de danças você considera que trabalha/trabalhou mais ao desenvolver o componente? ☐ Danças populares ☐ Danças clássicas ☐ Dança moderna /contemporânea ☐ Danças urbanas ☐ Outros tipos de dança não especificados ☐ Não se aplica

Durante o ano letivo, você considera que houve conexão dos conhecimentos desenvolvidos no itinerário formativo com a formação geral básica? ☐ Sim, bastante ☐ Em parte ☐ Pouca conexão ☐ Não houve

Na sua opinião, o espaço físico destinado à realização das aulas colaborou no processo teórico/prático das atividades? ☐ Sim, bastante ☐ Em parte ☐ Pouco ☐ Não colaborou

Você utiliza/utilizou livros didáticos para desenvolvimento das aulas? ☐ Sim, bastante ☐ Sim, às vezes ☐ Pouco ☐ Nunca

Você utiliza referências teóricas ou técnicas específicas no seu trabalho? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais?

Considera que a carga horária do componente é suficiente para trabalhar os conteúdos? ☐ Sim ☐ Não

Nas atividades desenvolvidas, o seu trabalho envolve ou envolveu danças regionais mineiras? ☐ Sim ☐ Não

Você participou e/ou desenvolveu algum projeto interdisciplinar envolvendo outros componentes curriculares? ☐ Sim ☐ Não

Você costuma convidar pessoas da comunidade ou do contexto regional para participar das aulas? ☐ Sim, quase sempre ☐ Sim, eventualmente ☐ Nunca

Na sua prática, você consegue articular os conteúdos de dança com outras linguagens artísticas? ☐ Sim, bastante ☐ Em parte ☐ Pouco ☐ Nunca

Como você organiza o seu planejamento para o componente? (é possível marcar mais de uma alternativa)

☐ Utiliza materiais próprios ☐ Usa como base os cadernos pedagógicos distribuídos pela SEE ☐ Usa como base livros didáticos e paradidáticos ☐ Utiliza como base materiais encontrados na internet ☐ Utiliza materiais trocados em grupo ☐ Outras opções não especificadas

Quais elementos você considera que são o foco principal da sua prática com o componente?

☐ Consciência/expressão corporal ☐ Composição coreográfica ☐ Práticas de dança ☐ História da dança ☐ Improvisação ☐ Videodança ☐ Performance ☐ Integração entre as artes ☐ Produção cultural ☐ Outros

Experiências com a dança

Nesta parte, queremos conhecer um pouco das suas experiências com a dança dentro e fora da escola, bem como identificar necessidades formativas e informações que possam contribuir para novas pesquisas na área.

Você costuma assistir espetáculos de dança? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, dentre as opções de dança, qual delas você prefere? ☐ Danças populares ☐ Danças clássicas ☐ Dança moderna/contemporânea ☐ Danças urbanas ☐ Espetáculos interartes ☐ Outros tipos de dança não especificados

Você considera que a sua cidade possui espaços para a prática de dança? ☐ Sim ☐ Não

Já teve alguma experiência não profissional com a dança anteriormente? (ex: participação em projetos sociais/comunitários, frequência a cursos livres, etc)? ☐ Sim ☐ Não

Você teve experiências com a dança na sua formação escolar? ☐ Sim, várias vezes ☐ Sim, porém poucas vezes ☐ Nunca

Sua atuação como professor do componente ampliou seu interesse em assistir/participar de experiências de dança? ☐ Sim ☐ Em parte ☐ Não

Qual a última vez que você foi ao/frequentou/assistiu?

Museu ou exposição de arte ☐ 6 meses ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 ou mais anos ☐ Nunca

Teatro ou circo ☐ 6 meses ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 ou mais anos ☐ Nunca

Evento ou espetáculo de dança ☐ 6 meses ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 ou mais anos ☐ Nunca

Apresentações musicais ☐ 6 meses ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 ou mais anos ☐ Nunca

Cinema ☐ 6 meses ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 ou mais anos ☐ Nunca

Você participou ou está participando de alguma formação continuada referente a dança? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, essa formação é oferecida: ☐ pelo município, estado ou união ☐ por organizações não governamentais ☐ por particulares

Você possui hábito de leitura no seu campo de atuação? (ex. artigos, revistas especializadas, etc) ☐ Sim ☐ Não

Você já vivenciou alguma experiência profissional de dança, além da atuação como professor?

☐ Sim, já participei de espetáculos e/ou apresentações públicas ☐ Sim, já atuei na organização de eventos de dança ☐ Sim, já atuei em outras situações ☐ Não

Caso tenha atuado como professor de dança, em que tipo de estabelecimento de ensino realizou a maior parte da sua experiência profissional?

☐ Instituições de ed. infantil ☐ Instituições de ensino fund. ou médio ☐ Escolas técnicas ☐ Academias ou estúdios de dança ☐ Instituições culturais ☐ Instituições de assistência social ☐ Organizações não governamentais ☐ Grupos comunitários e/ou de bairro ☐ Outros ☐ Não se aplica

Você considera que os conhecimentos que possui te deram subsídios para o trabalho com a dança? ☐ Sim ☐ Não

Você sente necessidade de aprofundar sua formação para desenvolver o trabalho com a dança na escola? ☐ Sim ☐ Não

Você considera que conhece as manifestações que envolvem a dança em Minas Gerais?

☐ Sim ☐ Em parte ☐ Pouco ☐ Não conheço

Muito obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

R O T E I R O

- 1) Apresentação dos objetivos da pesquisa: Fazer uma breve apresentação explicando o intuito da formação do grupo focal, contextualizando a pesquisa no campo da educação e apresentando seus objetivos.
- 2) Explicação sobre os procedimentos: Explicar os procedimentos de gravação, registro e guarda das informações, dando destaque a possibilidade de interrupção da participação, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 3) Blocos de temáticas a serem abordadas
 - Trajetórias de formação e expectativas sobre o trabalho com dança no ens. médio
 - Planejamento pedagógico e formas de avaliação da aprendizagem
 - Valorização da dança no contexto escolar
 - Integração entre os itinerários formativos e a formação geral básica
 - Perspectivas sobre a dança e o movimento
 - Dificuldades enfrentadas no desenvolvimento dos componentes
 - Balanço das ações desenvolvidas durante o período
- 4) Encerramento e agradecimento: Agradecer a todos pela disponibilidade de participação e pela contribuição para o estudo, reforçando que as informações coletadas serão utilizadas somente para a pesquisa em questão e não haverá identificação dos participantes.

APÊNDICE D – PROPOSTA DE RECURSO EDUCACIONAL

PROPOSTA DE RECURSO EDUCACIONAL

Guia docente para conhecer (um pouco) da história da dança em Minas Gerais

Belo Horizonte

2024

Sumário

Introdução.....	2
Os recursos educacionais e sua contribuição para a formação docente.....	2
Guias de estudo como recursos educacionais.....	4
O recurso escolhido: contexto e proposta.....	5
Descrição das etapas de elaboração.....	6
Cronograma proposto para as atividades.....	7
Considerações finais.....	7
Referências.....	8

Introdução

A proposta aqui apresentada faz parte da pesquisa “Reflexões sobre a dança no currículo do ensino médio da rede estadual de educação de Minas Gerais”, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA e visa contribuir para a formação de professores, atendendo à uma demanda de formação observada durante a realização da pesquisa. Seu objetivo é a construção de um guia docente voltado aos educadores da rede pública de ensino de Minas Gerais, apresentando um pouco da história contemporânea da dança mineira a partir da série documental *Retratos da Dança*, produzida pela Rede Minas de Televisão.

Os recursos educacionais são produções didático-pedagógicas que têm como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica e superior, por meio da socialização de conhecimentos de forma prática e criativa. Atualmente, é comum que tais produções sejam elaboradas como parte da formação dos estudantes nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação, permitindo aos mesmos o desenvolvimento, a articulação e a divulgação de conhecimentos e investigações realizadas ao longo do curso. Na primeira parte desta proposta, abordaremos algumas contribuições que os recursos educacionais podem trazer para a formação docente, refletindo sobre sua importância enquanto instrumentos de melhoria da formação inicial e continuada de profissionais da educação. Na segunda parte, discorreremos sobre alguns aspectos do tipo de recurso escolhido, descrevendo suas características e aplicabilidade no contexto pedagógico. E na terceira parte, apresentaremos a proposta de recurso desenvolvida, seu contexto e as etapas que deverão ser seguidas para a sua elaboração. Por fim, apresentaremos o cronograma proposto para o desenvolvimento do guia, os recursos necessários para a sua realização e as referências bibliográficas utilizadas para a construção desse trabalho.

Os recursos educacionais e sua contribuição para a formação docente

Os recursos educacionais podem ser conceituados como ferramentas elaboradas pelos profissionais da educação, normalmente dentro de um contexto de formação, que abrangem conhecimentos desenvolvidos durante os processos formativos, e que tem

como objetivo contribuir para a melhoria de sua prática pedagógica e de seus pares. Para Rizzatti *et al* (2020), eles são o resultado de um processo iniciado a partir da atividade de pesquisa do educador, sendo elaborados com o intuito de responder a uma pergunta ou problema oriunda do seu campo profissional, podendo ser “um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo” (Rizzatti *et al*, 2020, p.4).

Segundo o Documento de área 2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são considerados recursos educacionais:

Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc.); protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas etc.); material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); materiais interativos (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (Brasil, 2015).

As tipologias apresentadas no documento são exemplos de recursos possíveis, não excluindo outros formatos que possam ser desenvolvidos por mestrandos e doutorandos em programas de pós-graduação na área da educação.

Dentre as contribuições dos recursos educacionais para a sociedade, podemos destacar: a democratização da produção artística e acadêmica, uma vez que amplia o acesso aos conhecimentos que antes ficariam restritos aos ambientes universitários; a valorização do saber docente, considerando que as produções são elaborados por educadores, levando em conta seus conhecimentos acumulados ao longo da experiência profissional; a articulação de conhecimentos teóricos e práticos, considerando que tais produções são fruto da reflexão crítica e do debate acerca dos conhecimentos acadêmicos adquiridos; a aproximação da pesquisa com o contexto da sala de aula, contribuindo para promover uma maior integração entre as universidades e as comunidades escolares, e por fim, a proposição de sugestões para as demandas comuns nas escolas brasileiras, por meio da reflexão sobre a realidade escolar. Segundo o documento divulgado pela CAPES, os recursos educacionais avaliados pela instituição devem ser registrados preferencialmente em formato digital e estar com link disponível no site da instituição.

Guias de estudo como recursos educacionais

A proposta de recurso educacional aqui apresentada se assemelha, em termos de formato e finalidade, a uma cartilha educativa, uma vez que é voltado para a divulgação de informações pertinentes à história e atuação de grupos e artistas da dança no estado. A cartilha é um gênero textual que tem como objetivo expor, de maneira informativa, um determinado conteúdo, com a finalidade de estudo ou divulgação. Sua extensão normalmente é curta, podendo contar com textos associados com imagens e ilustrações, além de outros recursos visuais. Refletindo sobre o caráter pedagógico que a visualidade das cartilhas pode proporcionar, Brum e Magalhães (2019), apontam que “o contato com as imagens e as diferentes maneiras que nós nos relacionamos com elas tornou-se indissociável da vida contemporânea”. Para os autores, elas “se apresentam em diferentes suportes e formatos, sendo elas digitais, analógicas, apresentadas por meio de impressão, estampas, em movimentos, etc” (Brum; Magalhães, 2019).

Conforme aponta Mendonça (2008), a cartilha educativa como recurso instrucional tem o intuito de facilitar o acesso à informação por parte de pessoas oriundas de diferentes contextos socioculturais, e com diferentes graus de escolaridade, constituindo uma forma viável de integração entre os conteúdos científicos e o grande público. Nesse sentido, um aspecto importante a ser levado em conta é a didatização das informações, por meio de um vocabulário acessível, que deve incluir textos mais curtos e expressões de uso comum (Mendonça, 2008).

Para organizar um guia ou cartilha, é importante considerar diversos aspectos. Giordani *et al.* (2020) apontam quatro deles. Primeiramente, a adequação ao público-alvo, de forma a considerar o perfil dos leitores que terão acesso ao material. Em segundo lugar, os autores recomendam o uso de uma linguagem clara e objetiva, evitando citações em excesso e tomando o cuidado para que a variante linguística escolhida atenda às necessidades de informação e ao perfil dos leitores. Em terceiro lugar, os autores sugerem que o material apresente um visual mais leve e atraente, de forma que as imagens e ilustrações possam dialogar com o texto, dando preferência para aquelas em alta resolução. E por fim, os autores apontam para a confiabilidade das informações divulgadas, que devem se fundamentar, preferencialmente, em conhecimentos acadêmico-científicos (Giordani *et al.*, 2020).

O recurso educacional escolhido: contexto e proposta

Conforme descrito na introdução, a proposta de recurso educacional aqui apresentada constitui-se em um guia voltado para a formação docente, na qual se buscará apresentar aos professores da Educação Básica da rede estadual de ensino de Minas Gerais um pouco da história da dança cênica no estado, por meio da série documental *Retratos da dança*, produzida e veiculada pela Rede Minas de Televisão.

A série retratada é uma produção audiovisual organizada na forma de pequenos documentários de cerca de 30 minutos, que abordam diversas perspectivas sobre a dança no estado, contribuindo para a divulgação do trabalho de artistas, grupos e companhias que atuam em Minas. Na série, são enfocadas desde a trajetória de bailarinos de balé clássico até grupos de dança urbana formados por jovens periféricos, passando pelas companhias de dança contemporânea e artistas que realizam intervenções nas ruas, por onde se percebe um pouco da rica diversidade cultural mineira.

A escolha do produto se deu durante a escrita do primeiro capítulo da dissertação, no qual me debrucei sobre materiais referentes à história da dança em Minas e pude perceber a baixa produção de recursos que pudessem contribuir para a divulgação da cultura mineira da dança entre os professores da rede pública de ensino no estado. Foi percebido também que muitas produções acadêmicas na área acabam tendo pouca visibilidade, ficando restritas às revistas especializadas e alcançando um público ainda pequeno de professores da Educação Básica. Dessa forma, além de apresentar a série ao público docente, o material terá como objetivo servir como suporte para a reflexão e o aprofundamento de estudos por parte dos educadores, contribuindo para a ampliação do olhar sobre o pensamento em dança, a partir de materiais complementares de leitura que iram compor as indicações do guia.

Ao final do processo, pretende-se a elaboração de um relato reflexivo sobre o percurso formativo experimentado durante a produção do guia, explicitando suas etapas e desafios, de forma a contribuir com as reflexões acadêmicas sobre a produção de materiais didáticos para a formação docente. Espera-se, com isso, contribuir também para a ampliação do olhar sobre a dança no currículo mineiro, abrindo caminhos para que novos pesquisadores possam aprofundar seus estudos na área.

Com a publicação da Lei nº 13.278/2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a dança foi considerada uma das quatro linguagens artísticas que devem estar presentes nos currículos da Educação Básica do país. Em Minas Gerais, conforme observado ao longo da pesquisa, a dança passou a ser contemplada enquanto componente curricular do ensino médio na rede estadual a partir da instituição dos Itinerários Formativos, cujas matrizes foram organizadas pela Resolução SEE nº 4.777/2022. A normativa criou dois componentes curriculares voltados para a dança, que tiveram sua implementação iniciada a partir do ano de 2023. Por serem componentes ainda bastante recentes, observou-se haver, na rede estadual, pouca disponibilidade de material sobre a história da dança voltado para o público em questão, razão pela qual o guia está sendo proposto. A expectativa é que o mesmo possa ser utilizado como um material paradidático em diversos contextos de formação docente, ou ainda, para fins de pesquisa escolar e acadêmica.

Durante o processo de pesquisa para a elaboração da proposta, foram pesquisados artigos e documentos voltados para a discussão sobre os recursos educacionais e sua importância para os programas de mestrado na área da educação. Também foi realizada uma consulta aos sites de programas de pós-graduação em educação, para conhecimento sobre alguns recursos já produzidos pelos estudantes de cada programa, e estudados três diferentes tipos de recursos, suas características e aplicabilidade no contexto pedagógico de formação docente.

Descrição das etapas

Para a elaboração do guia, são propostas algumas etapas que envolvem desde o planejamento da estrutura até a entrega do material finalizado. Dentre elas, destacamos: a elaboração do escopo do material; a apreciação das produções a serem apresentadas, destacando aspectos importantes a serem mencionados nos textos; a realização de pesquisa em livros, artigos e trabalhos acadêmicos referente aos temas abordados nas produções, de forma a complementar os textos de apresentação com indicações de leitura aos professores; a elaboração e produção das seções e/ou tópicos que irão compor o guia; a escolha das imagens para complementar os textos de apresentação; a elaboração dos textos, incluindo a apresentação aos professores; a revisão ortográfica e de conteúdos; e por fim, a elaboração da parte gráfica, diagramação e finalização do produto.

Cronograma proposto para as atividades

Para a elaboração do cronograma abaixo, levou-se em conta o prazo para a integralização dos créditos do curso de mestrado, o tempo necessários para a realização da pesquisa bibliográfica e de campo referente à dissertação, e também o tempo necessário para realização da pesquisa de referências que irão compor o escopo do guia. As atividades estão previstas para serem realizadas no ano de 2024, com finalização em maio de 2025, conforme calendário do PPGE/UFLA.

Período	Atividade
Jan	Elaboração do escopo do recurso educacional
Fev/jun	Apreciação das produções a serem apresentadas
Fev/jun	Pesquisa de referências bibliográficas para indicação de leitura
Mar	Elaboração das seções/tópicos do guia
Abr	Seleção das imagens que irão complementar os textos
Mar/abr	Escrita da apresentação do guia aos professores
Fev/jun	Escrita dos textos de apresentação para cada documentário
Jul	Revisão de conteúdo e revisão ortográfica
Ago/dez	Elaboração da parte gráfica e diagramação
Mar	Apresentação do recurso para o grupo focal de educadores
Mai 25	Apresentação do recurso para a banca de defesa da dissertação

Considerações finais

Os recursos educacionais visam responder à uma demanda de integração entre as universidades e as instituições escolares, permitindo condições reais de transformação das práticas pedagógicas. Quando articulados e integrados ao percurso formativo dos profissionais da educação, podem dar uma grande contribuição para a melhoria da formação de profissionais da Educação Básica. Ao longo da elaboração da proposta, observou-se que a produção apresentada pode representar um importante instrumento de reflexão frente às demandas e desafios da implementação da dança como área de conhecimento na Educação Básica. A realização da pesquisa para criação desta proposta possibilitou também uma melhor compreensão do processo de elaboração desses materiais, bem como da relevância de sua aplicação nos processos de formação docente, enriquecendo as possibilidades criativas de atuação destes profissionais.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de área - Ensino**. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Relatório do grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Instrução Normativa nº 06/2015 - PPGEN** - Dispõe sobre a política de licenciamento e direitos autorais da produção intelectual relativa à dissertação de mestrado e do produto educacional, necessários à obtenção do título de mestre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2015.
- BRASIL. Universidade Federal de Lavras. Programa de pós-graduação em educação. **Linha de pesquisa 1: Fundamentos da educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos**. Disponível em: https://sigaa.ufla.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=2027&extra=132777374. Acesso em 05/01/2024.
- RIZZATTI, I. et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais**: proposições de um grupo de colaboradores. Revista Actio: Docência em Ciências, vol. 5 n. 2, p.1-17, mai./ago. 2020.
- BRUM, L. P.; MAGALHÃES, M. V. **Cartilha pedagógica**: potências pedagógicas entre visualidades. Revista da FUNDARTE, ano 19, n. 39, Montenegro, jul/dez 2019.
- FREITAS, R. **Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, nº 2, 2021.
- GIORDANI, A. T. *et al.* **Normas editoriais, orientação aos autores: cartilhas**. Cornélio Procopio: Editora UENP, 2020.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.777, 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º

ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da EJA com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

NEVES, G. O. **Retratos da dança - guia docente para conhecer (um pouco) da história da dança em Minas Gerais**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. Universidade Federal de Lavras, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1umNr_sipiGmw5aJF1t_69P6p7x7ScLvY/view

RETRATOS DA DANÇA. Direção Chico de Paula e Simone Rêgo. Rede Minas de Televisão [s.l.] 2019-2021. 72 vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLiyVG7yUIUjMVxtaqpUgpkkH5br9tyH7W>.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA EMITIDO PELA SEE/MG



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior

Termo De Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 04 de abril de 2024.

TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa **REFLEXÕES SOBRE A DANÇA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**, que será conduzido pela Pesquisadora **GISELLE DE OLIVEIRA NEVES**, sob a orientação do Prof. Dr. **RUBENS ANTÔNIO GURGEL VIEIRA**, vinculados à **UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA**, manifesta-se **ciente e favorável à realização da pesquisa, após a aprovação dos respectivos Comitês de Ética em Pesquisa das Instituições envolvidas.**

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica deverá observar, as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos colaboradores da pesquisa; a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); a Resolução n.º 466, de 12 dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o pesquisador esteja vinculado, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados deverão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidas com essa finalidade, vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do

orientador da Instituição ao qual se vincula o pesquisador, poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade do pesquisador realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o pesquisador verifique o interesse dos profissionais, bem como, a disponibilidade dos mesmos em participarem respeitando: os que optarem por não participarem; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais vigentes, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais. **O trabalho e interação do Pesquisador não poderão afetar as atividades/rotinas das escolas e dos setores.**

Ressaltamos que as solicitações para acesso aos dados e documentos serão analisadas considerando a natureza desses conteúdos, em razão de normativos legais e/ou específicos. Alguns desses dados podem necessitar passar por análise de viabilidade no setor detentor e/ou que promova/trabalhe com esses dados/documentos, motivo pelo qual a respectiva solicitação deverá ser encaminhada a esses setores, para a mencionada análise legal sobre a viabilidade, caso seja necessário.

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O pesquisador deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.

A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo Pesquisador no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Barbacena - MG.**

Leandra F. Martins

Assessoria de Ensino Superior

Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO 2023

I.03 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO

NOVO ENSINO MÉDIO	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano			2º Ano		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00	3	120	100:00
		Educação Física	1	40	33:20	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20	1	40	33:20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00	3	120	100:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20	1	40
	Química		1	40	33:20	2	80	66:40
	Biologia		2	80	66:40	1	40	33:20
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20	2	80	66:40
		História	2	80	66:40	1	40	33:20
		Sociologia	1	40	33:20	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20	1	40	33:20
SUBTOTAL			18	720	600:00:00	18	720	600:00:00

Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
		Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20:00	1	40
	Eletiva 2		1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00			
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00			
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00			
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00			
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40:00			
	Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias	Patrimônio Cultural				2	80	66:40:00
		Escrita Criativa				2	80	66:40:00
		Leitura e Escrita em Língua Estrangeira				2	80	66:40:00
		Artes do Movimento				2	80	66:40:00
SUBTOTAL			12	480	400:00:00	12	480	400:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00

LEGENDA

Dias Letivos: 200

A/S = AULA SEMANAL

Duração da aula: 50 minutos

A/A = AULAS ANUAIS

Nº de aulas/dia*: 6

H/A = HORAS ANUAIS

Nº de semanas/ano: 40

Observações:

*O Novo Ensino Médio traz inovações de acordo com a Lei 13415/2017 e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Será implementado de maneira gradual na rede estadual. A partir de 2022, as Escolas Estaduais de Minas Gerais terão 30 aulas semanais para o 1º ano do Ensino Médio, implementando o 6º horário diário. Excepcionalmente, poderá ser autorizada a oferta no contraturno para as escolas que atendem modalidades especiais e atendimento específicos (Escola Quilombola, Escola do Campo, Escola Indígena, Escola Especial e Escolas inseridas em Unidades do Socioeducativo e de Privação de Liberdade) ou escolas que atendem estudantes beneficiados com o Programa Estadual de Transporte Escolar. A partir de 2023 esta matriz será implementada para o 2º ano do Ensino Médio. A partir de 2024 esta matriz será implementada para o 3º ano do Ensino Médio.

1. Na Formação Geral Básica, os componentes das áreas do conhecimento serão executadas da maneira como se é hoje na rede: anual, prevê reprovação; lançamento de nota bimestral, conforme processos avaliativos previstos nas normativas da SEE.

2. No itinerário formativo, os componentes no 1º ano EM (Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza) trazem as habilidades de introdução às áreas do conhecimento. Todos os estudantes do 1º ano do Ensino Médio diurno do ensino regular/ parcial terão que cursar esses componentes, pois é uma preparação para as escolhas dos itinerários do 2º e 3º anos. Esses componentes terão lançamento de nota bimestral, seguindo as normativas de avaliação da SEE e não preveem reprovação no 1º ano.

3. No itinerário formativo, a partir de 2023, no 2º ano, o estudante fará a escolha por uma das opções de itinerário formativo. A partir de 2024, no 3º ano, o estudante fará a escolha por uma das opções de itinerário formativo ou continuará no mesmo itinerário de formação iniciado no 2º ano.

4. Eletivas: o estudante irá cursar 2 eletivas distintas no ano. A oferta será anual, de modo que os estudantes farão escolha de ambas as eletivas no ato da matrícula. Anteriormente à matrícula, as escolas irão indicar, a partir do catálogo de Eletivas, quais ela pode ofertar. As eletivas terão lançamento de nota bimestral e não preveem reprovação no Ensino Médio. A partir do 2º ano, nas turmas que optarem pelo Aprofundamento em uma ou duas áreas, considerar a oferta de Eletivas preferencialmente de áreas distintas daquelas que compoem o Aprofundamento escolhido.

5.Projeto de Vida: componente obrigatório, com lançamento de nota bimestral e não prevê reprovação em nenhum ano de escolaridade.

6.Tecnologia e Inovação: lançamento de nota bimestral e não prevê reprovação em nenhum ano de escolaridade.