



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas

CURRÍCULO MÍNIMO:

Clausura ou legitimação do ensino de dança
na rede estadual de educação do Rio de Janeiro

VIVIAN CÁFARO

Rio de Janeiro

2015

VIVIAN CÁFARO

CURRÍCULO MÍNIMO:

clausura ou legitimação do ensino de Dança
na rede estadual de educação do Rio de Janeiro

Dissertação de mestrado realizada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas.

Orientador: Prof.^a Dra. ENAMAR RAMOS
(PPGEAC/UNIRIO)

Rio de Janeiro

2015

C129 Cáfaró, Vivian.
Currículo Mínimo: clausura ou legitimação do ensino de dança na rede estadual de educação do Rio de Janeiro / Vivian Cáfaró, 2016.
137 f. ; 30 cm.

Orientador: Enamar Ramos.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Rio de Janeiro (Estado). Secretaria de Educação. 2. Currículo Mínimo. 3. Dança – Estudo e ensino. 4. Dança na educação. I. Ramos, Enamar. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Artes Cênicas. III. Título.

CDD - 792.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

**“CURRÍCULO MÍNIMO: CLAUSURA OU LEGITIMAÇÃO DO ENSINO DA DANÇA NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO”**

por
Vivian Cáfaró Cunha

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Enamar Ramos Neherer Bento - Orientadora

Profª. Dra. Joana Ribeiro da Silva Tavares (PPGAC- UNIRIO)

Profª. Dra. Andrea Rosana Fetzner (PPGEdu - UNIRIO)

Profª. Ms. Sílvia Soter (Professora convidada - UFRJ)

A Banca Considerou a Dissertação: aprovada

Rio de Janeiro, RJ, em 15 de março de 2016

Para Luísa, que,
me dando a sua mãozinha,
me ajudou a atravessar a ponte entre o medo e o desejo
das coisas mais excelentes da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e ex-professores de Dança da SEEDUC que tiveram a generosidade de partilhar comigo suas experiências, crenças, esperanças e aflições, concedendo as entrevistas que alicerçaram este trabalho e sem as quais sua realização não teria sido possível.

À minha orientadora, Prof.^a Dra Enamar Ramos, por estar comigo nos momentos mais críticos deste processo; aos professores presentes em minhas bancas de qualificação e defesa, que operaram mudanças tão importantes em minha percepção sobre o magistério e sobre o tema que escolhi investigar.

Ao Prof. Dr. Roberto Pereira, que orientou a construção de meu olhar crítico sobre a dança e me impulsionou rumo ao caminho sem volta das artes contemporâneas.

Ao meu avô, por tudo.

CÁFARO, Vivian. **Currículo Mínimo: Clausura ou legitimação do ensino de Dança na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 137 páginas.

RESUMO

O presente trabalho busca compreender a maneira com que professores de Dança da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) se relacionam com o Currículo Mínimo – Arte (Dança) e em que medida o documento influenciou suas práticas docentes a partir do início de sua vigência em 2012. Sem reduzir a complexidade de tal relação, a finalidade deste estudo é, em parte, descobrir se a inclusão da Dança no currículo oficial da Secretaria tornou-se um instrumento facilitador da legitimação da linguagem artística, no âmbito da disciplina Arte, nas escolas em que estes professores lecionam; e/ou se consistiu, na prática, em uma ferramenta de controle institucional sobre a gestão das aulas, restringindo a autonomia pedagógica dos docentes e suas possibilidades de adaptação das especificidades do ensino de Dança à realidade estrutural que encontram na Secretaria. Para isso, partimos da análise de entrevistas concedidas por professores e ex-professores de Dança da SEEDUC, realizadas para este estudo, tendo como referência a base conceitual contida no quarto capítulo da obra de Gimeno Sacritán, “Compreender e transformar o ensino”. Como resultado da pesquisa, verificou-se que nenhum dos professores entrevistados utiliza o Currículo Mínimo – Arte (Dança) como referência balizadora para o trabalho que desenvolvem em suas escolas conforme o preconizado pela Secretaria, sendo o documento pouco ou nada significativo em suas escolhas pedagógicas. Deste modo, concluímos que o Currículo Mínimo não consiste em ferramenta de clausura ou de legitimação do ensino de Dança nas escolas estaduais em que estes professores lecionam.

Palavras-chave: ensino de Dança; Dança na escola; Currículo Mínimo; SEEDUC-RJ.

CÁFARO, Vivian. **Core Curriculum: Restricting or legitimizing dance teaching in Rio de Janeiro's state schools. Dissertation** (Professional Masters in Performing Arts Education) – Graduate School of Performing Arts Education, Arts and Letters Center, Unirio, Rio de Janeiro. 137 p.

ABSTRACT

The following work intends to understand the way in which dance teachers from SEEDUC (the State of Rio de Janeiro's Education Department) relate to the Art (Dance) Core Curriculum, and to which point the document has influenced their teaching practices since it became effective in 2012. Without oversimplifying this relation, the goal of this study is, in part, to find out if the inclusion of dance in SEEDUC's official curriculum has become an instrument to facilitate legitimizing the artistic language, in the scope of the arts curriculum, in the schools where these teachers work; and/or if, in fact, it has become a tool for institutional control of class management, restricting the teaching body's pedagogic autonomy and their possibilities to adapt the specificities of teaching dance to the structural reality they face in the Department. In order to do so, we have interviewed SEEDUC dance teachers and former teachers, based on the concepts presented in the fourth chapter of Gimeno Sacristán's *Comprender y Transformar La Enseanza*. As a result of our research, we have realized that none of the interviewed teachers uses the Core Curriculum as a definitive reference for their work in schools, as expected by the Department; instead, the document is of little or no significance in their pedagogic choices. Therefore, we have concluded that the Core Curriculum is neither a restricting nor a legitimizing tool in teaching dance in the interviewee's schools.

Keywords: dance teaching; dance at school; core curriculum; SEEDUC-RJ

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BM	Banco Mundial
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro
GLP	Gratificação por Lotação Prioritária (Decreto n.º 28.211 de 24 de abril de 2001)
IDEB	Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PPGEAC	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (UNIRIO)
SECT	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEMAD	Secretaria Municipal de Educação de Mesquita
SME	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	17
Capítulo 1	20
Currículo Mínimo e as reformas empresariais da educação no estado do Rio de Janeiro	20
1.1 Políticas de Metas na Educação Nacional: “Formação integral dos sujeitos” com ênfase na padronização de resultados	20
1.2 Os índices do IDEB e o ensino de Dança na Rede Estadual de Educação.....	27
1.3 O docente de Dança e a escrita do Currículo Mínimo	29
1.4 Diagnose e “melhorias”	31
Capítulo 2	33
Compreensão da aprendizagem, do ofício docente e da atuação na escolar sob a perspectiva conceitual de Giméno Sacristán.....	33
2.1 Compreender o ensino	33
2.2 A vida da sala de aula.....	35
2.3 Intervir na escola	38
2.3.1 O ensino como atividade técnica	38
2.3.2 A dimensão heurística da prática escolar.....	39
2.3.3 Cultura democrática na escola	40
2.4 A dimensão ética da prática escolar: o debate sobre a qualidade do ensino	41
Capítulo 3	43
Compreendendo a relação dos docentes de Dança com o Currículo Mínimo	43
3.1 Contextualização institucional do ensino de Dança na Rede	43
3.1.1 O ensino de Dança na educação básica nacional.....	43
3.1.2 Ensino de Dança na SEEDUC.....	44
3.2 Um ensino de Dança possível à SEEDUC, sob a perspectiva dos entrevistados.....	45
3.2.1 Perfil dos professores.....	45
3.2.1.1 Professor A.....	46
3.2.1.2 Professor B.....	48
3.2.1.3 Professor C.....	50
3.2.1.4 Professor D.....	51
3.2.2 Crenças pedagógicas, compreensão dos processos de ensino e prática de aula dos professores entrevistados sob a perspectiva conceitual de Sacristán	53
3.2.3 A perspectiva conceitual de Sacristán frente aos documentos oficiais como referência pedagógica comum	55
Considerações finais	57
REFERÊNCIAS	61
BIBLIOGRAFIA	68

APÊNDICES

APÊNDICE 1	81
Espaços utilizados para aulas práticas de Arte (Dança)	
APÊNDICE 2	83
Entrevista com o Professor A	
APÊNDICE 3	97
Entrevista com o Professor B	
APÊNDICE 4	112
Depoimento do Professor C	
APÊNDICE 5	123
Entrevista com o Professor D	

ANEXOS

ANEXO 1	135
ANEXO 2	136
ANEXO 3	137

APRESENTAÇÃO

Durante quatro anos, entre 2010 e 2014, fui docente de Arte (Dança) da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Entrei na Rede em um período em que, para atuar como professora em minha área de formação, era necessária uma atitude de enfrentamento das adversidades causadas pelo atraso pedagógico relativo à área de Arte característico da SEEDUC até então. Em um contexto em que, por ser concursada de Arte, se supunha que eu poderia (deveria) ensinar “desenho” ou “música”, optei por impor o ensino da linguagem artística de minha formação, arcando, para isso, com a falta de infraestrutura de minha escola para atividades com dança, disputando o uso da quadra esportiva exposta ao sol de Bangu a 50°C no verão.¹ Apesar da obrigatoriedade da disciplina Arte no currículo escolar, não havia ali entendimento comum de que conteúdos de Estética, História da Dança, Conscientização Corporal ou Composição Coreográfica detinham a mesma relevância formativa que os de disciplinas tradicionais do currículo. Como respaldo para o meu trabalho junto à direção da escola, contava somente com um documento estadual, muito recente, intitulado “Reorientação Curricular: um novo formato” (RJ, 2010), que entrou em vigor no mesmo ano de minha entrada na Secretaria - quando, pela primeira vez no estado, a Dança passara a ser considerada uma das linguagens da Arte. O ano da oficialização da Dança como parte integrante da disciplina Arte na SEEDUC coincidiu com o ano de minha entrada na Rede. Na antiga versão das orientações curriculares (RJ, 2006), apenas conteúdos de Artes Visuais, Teatro e Música compunham a disciplina.

No segundo semestre do mesmo ano, passei a atuar como professora da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED) em regime de contrato temporário, sendo a única candidata inscrita no certame com formação em Dança. Havia uma coordenadoria e um núcleo coeso de professores de Arte e, pela primeira vez na história de um município com apenas dez anos de existência, havia ali professores das quatro linguagens artísticas. Por isso, foi incluída prova específica para a linguagem da Dança no concurso público para professor efetivo realizado pela SEMED no ano seguinte de minha entrada. Não fosse por minha articulação junto a meus pares, o concurso teria contado com provas específicas somente para Teatro, Artes Visuais e Música, conforme o ocorrido em seus certames anteriores, espelhando nas provas realizadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Desta forma, em agosto

¹ V. Apêndice 1

de 2011, fui empossada como a primeira professora licenciada em Dança efetiva do município, admitida por concurso público. Também por ser a única profissional da Secretaria com formação específica na área, coube a mim a redação da parte de Dança das Orientações Curriculares que estavam sendo escritas pela coordenação de Arte naquele momento. Minha prática docente até então se encontra sistematizada neste documento, em uma metodologia de ensino estruturada a partir de uma concepção ampla de artes cênicas e de arte contemporânea, conjugada à educação popular. Uma ideia de educação para a democracia através das artes, em diálogo com autores como Paulo Freire, Rudolf Von Laban, Isabel Marques, Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower e Lenira Rengel. Me exonerei do cargo na SEMED em 2012, ao ser convocada para integrar o quadro docente da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), desta vez como professora de Artes Cênicas, num concurso com prova específica para professor de Teatro.

Antes de ingressar no serviço público, atuava como atriz, dançarina, performer e arte-educadora em projetos sociais. Minha experiência docente teve início em 2001, quando atuei como assistente de Marcela Levi em um projeto de ensino de dança experimental na Fazenda Modelo, abrigo para moradores de rua mantido pela prefeitura do Rio de Janeiro, em um período em que ambas integrávamos a Lia Rodrigues Cia de Danças. As aulas se estruturavam como uma forma de residência artística, mais como experiências em *performance art* em *site specific* do que como ensino de princípios técnicos ou teóricos de Dança propriamente. Com base nesta experiência, e também em minha vivência pregressa com demais criadores com quem trabalhei, dei início a minhas próprias incursões de ensino de dança experimental, em um projeto de minha autoria intitulado “Dança no Presídio”, desenvolvido entre 2005 e 2008.² Ao ingressar na SEEDUC, em 2010, dei sequência a minhas práticas usuais de pesquisa e experimentação docente, transportadas, agora, para o contexto do ensino básico. Agregando conteúdos da Dança Educativa Moderna e orientações da Proposta Triangular do ensino de Arte aos princípios da educação popular, da dança criativa e do teatro físico com que já trabalhava, buscava, junto aos alunos, lhes proporcionar vivências da profundidade e complexidade daquilo o que fruía e produziam em aula, alimentadas por um sentimento de residência artística que promovia ali.

² O projeto desenvolveu-se dentro do complexo penitenciário de Bangu, para um público de homens e mulheres cumprindo pena em regime fechado, majoritariamente nos Presídios Elizabete Sá Rego (Bangu V) e Nelson Hungria (Bangu VII), com experiências de duração mais curta na Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza e Penitenciária Talavera Bruce.

No ano seguinte, chegaram à escola informações sobre o novo Plano Estadual de Educação (PEE) e sobre o projeto do Currículo Mínimo. Diferentemente das Orientações Curriculares, passaríamos a ter conteúdos obrigatórios em todas as disciplinas, organizados bimestralmente e cujo cumprimento estaria sujeito às metas da escola (bonificação por resultados) e à fiscalização da SEEDUC. Havia, no entanto, a promessa de que o documento seria “apenas” um ponto de partida, trazendo conteúdos mínimos sobre os quais cada professor atuaria de acordo com sua própria autonomia docente. Em fins do mesmo ano, o estado realizou uma chamada pública voltada a professores da Rede interessados em participar da escrita do Currículo Mínimo. Para ser admitido na equipe, era obrigatório que o docente detivesse ao menos o título de especialista.

Ao participar do processo seletivo, fui informada pelo então coordenador geral da equipe de Arte que ele não sabia se haveria uma coordenação de Dança no Currículo Mínimo, uma vez que não havia na equipe um especialista na linguagem, e que por isso talvez o texto da área fosse redigido por um profissional de Teatro. Assim, contatei prontamente uma antiga professora da faculdade, recém ingressa na carreira docente da Faculdade de Educação da UFRJ, e mostrei-lhe os editais, contando-lhe sobre o ocorrido e alertando o risco de ficarmos, nós da área de Dança, sem representação no Currículo Mínimo do estado. Articulando-se junto a seus pares, então, a professora Sílvia Soter assumiu a coordenação do texto de Dança do documento (RJ, 2012).

O Currículo Mínimo entrou em vigência já no primeiro bimestre de 2012. Apesar de sugerir uma base mínima a partir da qual o docente poderia desenvolver suas próprias opções pedagógicas, era do entendimento de todos os professores que a estrutura geral do documento o transformava em um extenso compêndio de conteúdos a serem ministrados em cronogramas fixos, dispostos de tal modo que preenchiam a totalidade da carga horária disponível para as disciplinas.³ No caso específico do documento de Arte, apesar da Proposta Triangular ser adotada conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴, a mim parecia que, em vez de realizar a abordagem tríplice sobre um mesmo objeto de arte,⁵ o documento desvinculava o fazer, o fruir e o contextualizar. Parecia entender que as diferentes

³ Apesar da estrutura do documento se organizar em “habilidades e competências”, estas, em sua maioria, condicionam a aplicação de conteúdos específicos.

⁴ V. Cap. 3.

⁵ A Proposta Triangular pretende conduzir o aluno a experimentar o mesmo objeto de arte de maneira expandida, através da abordagem tríplice, o *fazer*, *fruir* e *contextualizar* (BARBOSA, 1998).

abordagens se referiam a conhecimentos distintos, gerando, ao meu ver, uma sobrecarga desnecessária de conteúdos em uma carga horária de aulas semanal muito pequena.⁶

Na prática, não via possibilidade de adaptar minhas aulas ao novo modelo e seu cronograma e para aplicar o Currículo Mínimo seria necessário deixá-las de lado totalmente. Sem material pedagógico específico ou infraestrutura para a sua execução satisfatória, tive a nítida sensação de que não conseguiria nem ministrar minha própria metodologia e nem a nova proposta do estado. A fiscalização de diários de classe, feita frequentemente por equipe externa à escola, me dava a sensação de uma violência institucional muito profunda, uma pressão para que alienasse forçosamente o meu trabalho em prol de algo que acreditava ser pedagogicamente ineficiente.

Antes do Currículo Mínimo, me sentia altamente motivada pelo trabalho que desenvolvia no estado. Mesmo sendo constantemente pressionada a ministrar algo “mais fácil” em termos de exigências estruturais para não ter que amolar a direção com esses alunos que “não querem dançar” ou com a disputa pelo espaço tradicionalmente ocupado pelo professor de educação física, encontrava sentido em estar ali pela possibilidade de construir pontes de acesso entre o alunado e o bem cultural que lhes é de direito, como uma ferramenta legítima e viável de empoderamento social. Minha metodologia e plano de curso foram sendo construídos, paulatinamente, a partir do perfil de aluno que atendia e da infraestrutura disponível para o trabalho: um alunado continuamente exposto ao risco social, em uma escola não pensada para a educação sensível e criativa do corpo. Apesar das dificuldades, acreditava na importância de cultivar, em mim e em meus alunos, uma ingenuidade utópica inabalável, onde a integridade de nosso trabalho estaria contribuindo para a construção de uma sociedade mais lúcida, humana e justa, mesmo que fosse necessário, para isso, matar um leão por dia. No entanto, em minha realidade de professora do estado, ao menos 50% do tempo eu atendia a turmas superlotadas e em espaços inapropriados para o trabalho com Dança. Não existiam classes de aceleração no estado e por isso eu administrava turmas com alunos bem mais velhos, alguns com desvios sérios de conduta, ou que trabalhavam no tráfico de drogas, ou tinham uma vida adulta e sustentavam filhos, dividindo a mesma aula com crianças de 11 anos em seu desenvolvimento sociocognitivo normal. Os baixos salários pagos pela Secretaria junto à constante carência de professores me impeliam à busca pela Gratificação por Lotação

⁶ Considera-se a totalidade de oito aulas por bimestre (dezesseis tempos), que incluem a aplicação obrigatória de três instrumentos avaliativos, tendo o aluno direito à recuperação de cada instrumento, conforme a legislação estadual vigente (RJ, 2011a).

Prioritária (GLP) (RJ, 2011c), triplicando minha jornada de trabalho, atendendo a dezoito turmas e em torno de seiscentos alunos, sofrendo, constantemente, de estafa e sobrecarga de trabalho. Desta maneira, pouco tempo após a entrada da vigência do Currículo Mínimo, passei a sentir que as adversidades das condições de trabalho estavam se tornando muito mais fortes e significativas do que a minha motivação para estar ali e me via dentro em breve me juntando às centenas de professores que se exoneram de cargos docentes da SEEDUC todos os meses.

Em fins de 2012, ingressei na primeira turma do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas oferecido pelo PPGEAC da Unirio, com um projeto de pesquisa sobre a repercussão do Currículo Mínimo - Arte (Dança) nas práticas docentes na Rede, em que investigaria a situação do ensino da Dança nas escolas estaduais do Rio de Janeiro antes e depois da implementação do documento, avaliando suas eventuais mudanças. Passei a enxergar neste trabalho uma estratégia de sobrevivência motivacional à situação adversa que estava vivendo. Contudo, em fevereiro de 2013, já matriculada no mestrado com o presente projeto de pesquisa, fui convocada para integrar os quadros docentes da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do RJ (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), em seu recentemente implementado Curso Técnico em Dança. Me exonerei da SEEDUC com a promessa de uma radical mudança em minhas condições de trabalho, contando com a infraestrutura de uma escola-modelo e com condições salariais mais justas.

No decorrer do curso de mestrado meu perfil docente se modificou bastante, passando a direcionar meu foco prioritário de trabalho para a formação de artistas e trabalhando em instituições de ensino com condições de trabalho muito superiores.⁷ O tempo para o desenvolvimento da pesquisa se esgotava rapidamente e a motivação para me debruçar sobre minha antiga realidade na SEEDUC também. Via meus colegas de turma defendendo suas dissertações, meu prazo de defesa havia sido estendido por duas vezes e a perspectiva de ser jubilada do curso passou a ser tão concreta quanto a de concluir a pesquisa.

⁷ Ao longo do ano de 2014, tive a oportunidade, como professora convidada, de ministrar disciplinas da graduação em Artes Cênicas da UNIRIO, atuando na formação universitária de atores e futuros professores. Ministrei, junto à Prof^a Dr^a Élide Bittencourt, a disciplina Expressão Corporal IV, com estudos voltados ao desenvolvimento de trabalhos em Videodança, com alunos do último ano do bacharelado em Teatro, e assumi, no mesmo ano, uma turma do quarto período de licenciatura, ministrando a disciplina “Dança e Educação”.

A proposta de investigar o impacto do Currículo Mínimo sobre o ensino de Dança na Rede se deparava com obstáculos impossibilitadores. Descobri que, após o término do prazo de culminância do projeto⁸, previsto para 2014, a SEEDUC não dispunha, ainda, de dados acerca da quantidade e da localização dos docentes em Dança que integravam os seus quadros. Desta maneira, não poderia realizar um levantamento da totalidade dos docentes em exercício no estado, e nem estabelecer critérios para a seleção de uma amostra representativa do universo total de professores. Havia, até então, contatado seis docentes de Dança da rede estadual, pessoas mais próximas e amigos de amigos, dos quais a metade concordou em conceder entrevista sobre o trabalho que desenvolvia em suas escolas. Somando-se aos depoimentos informais que tomei dos demais professores, constatei, para a minha surpresa, que nenhum deles ministrava aulas práticas de Dança, tampouco aplicavam qualquer parte do Currículo Mínimo, o que abalou profundamente o objeto inicial da pesquisa, pois não esperava que os professores de Dança do estado não ministrassem aulas de dança. Era como se a pesquisa estivesse concluída no primeiro capítulo, após a elaboração de perguntas simples a meia dúzia de professores. No entanto, ao mesmo tempo, um problema mais profundo parecia se delinear. A ausência de professores inscritos para a equipe de redação do Currículo Mínimo, diferentemente dos professores das demais linguagens da Arte, parecia sinalizar, também, algo significativo. Metade dos professores de Dança que contatei preenchia a exigência de titulação necessária.

Desta forma, no processo de qualificação da pesquisa, concordamos com a necessidade de modificar o seu objeto. Passaria, então, a investigar a maneira com que os docentes entrevistados se relacionavam com o Currículo Mínimo, evitando pré-julgamentos e dando-lhes voz, em um exercício de alteridade. Seria privilegiada a abordagem de como compreendem a sua profissão, justificam o seu fazer pedagógico e sua atuação social no contexto do ensino público, como professores de Dança.

Nesse sentido, como autora de um texto voltado para profissionais de minha área, espero que esta pesquisa contribua para lançar uma reflexão sobre nossos modos de fazer Dança na Rede Estadual de Educação. Sobre a rede de significados e conexões com as quais nos relacionamos para dar sentido a nosso próprio trabalho, encontrando, no outro, uma

⁸ O Currículo Mínimo integra as ações do Plano Estadual de Educação, cuja finalidade principal é a elevação do IDEB estadual no prazo de três anos. V. Introdução.

referência válida, para além de nossa condição crônica de entes ilhados, atuando pedagogicamente com base em estratégias de sobrevivência às adversidades comuns.

Desejo a você uma boa leitura.

INTRODUÇÃO

No ano de 2010, na divulgação dos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico), a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi diagnosticada com o segundo pior índice de *qualidade*⁹ do país, ficando em 26º lugar no *ranking* nacional, “à frente apenas do Piauí”.¹⁰ Frente a este quadro, em 2011, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com o Banco Mundial (RJ, 2011c), implementou um novo Plano Estadual de Educação (PEE), ou *Plano de Metas do Estado*, conhecido ainda como “choque de gestão” na educação, que nasceu com o objetivo declarado (RJ/SEEDUC, 2011f) de elevar substancialmente a posição do Rio de Janeiro no IDEB até 2013, ano de seu recálculo. E de fato, neste período, a partir da política de metas, seus índices foram elevados da 26ª à 15ª posição entre 2011 e 2012 (Id., 2012i), atingindo, em 2013, a 3ª posição do *ranking* nacional (Id., 2014d).

Ocorre que, como parte deste processo, o ensino de Dança na Rede foi submetido à intervenção vertical do Governo do Estado, passando a ser regido pelo PEE e pelo Currículo Mínimo – Arte (Dança), que dispõe “os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede estadual”,¹¹ organizados em cronogramas bimestrais e de cumprimento obrigatório, condicionados pela política de metas/bonificação por resultados.

Tendo por base uma elevação tão drástica quanto meteórica dos índices de qualidade da educação estadual, seria possível supor que o ensino de Dança na Rede teria sido alçado de um suposto limbo pedagógico à excelência de qualidade como consequência da intervenção do estado, a partir das diretrizes e metas traçadas pelo capital estrangeiro. A autora do presente texto, no entanto, na qualidade de docente de Dança da Rede na época inicial desta pesquisa, vivenciou tais intervenções externas a partir da perspectiva de quem está *dentro* da instituição e encontrou discrepâncias entre os argumentos e índices apresentados pelo estado e sua realidade de trabalho e a de seus colegas de classe.

⁹ A discussão sobre ética e qualidade do ensino será levada adiante ao longo da pesquisa, a partir da base teórica estudada no Capítulo 2. Os critérios utilizados pelo IDEB para o “cálculo da qualidade” dos sistemas de ensino serão discriminados e discutidos ao longo do Capítulo 1.

¹⁰ O que, segundo Alves e Custódio, “reflete a real condição de abandono, sucateamento e despreparo do ensino público estadual no Rio de Janeiro. Ficando em penúltimo lugar no ranking da federação, ficou atrás de estados muito mais pobres e menos desenvolvidos” (2011, p. 8).

¹¹ “Apresentação” (RJ/SEEDUC, 2013 a, p.1).

Desta forma, o presente trabalho nasceu com o intuito inicial de investigar o impacto do Currículo Mínimo sobre o ensino de Dança na Rede e sua influência sobre as práticas docentes, a partir de sua implementação. Contudo, em pouco tempo, verifiquei que os professores contatados para a pesquisa não aplicavam o documento estadual apesar de sua obrigatoriedade - assim como tampouco ministravam aulas práticas de dança, descumprindo as recomendações que permeiam todo o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relativo à área.¹² Optei, então, por investigar a maneira com que os docentes se relacionam com o Currículo Mínimo, buscando, também, compreender a forma com que justificam e dão sentido ao seu próprio trabalho com dança no âmbito do estado.

Para isso, no primeiro capítulo, buscarei compreender o contexto político institucional em que estes docentes estão inseridos no momento presente¹³. Analisarei o projeto do Currículo Mínimo como instrumento a mais das reformas empresariais da educação (Freitas, 2012) atualmente em curso no estado do Rio de Janeiro (v. HUGUENIN, 2012; DAVIES, 2014a; Id, 2014b), direcionando a questão ao caso específico do ensino de Dança na Rede. Buscarei traçar uma *genealogia* (Foucault, 1990, p.17) do documento, inserindo-o no contexto mais amplo das reformas neoliberais (KRUPPA, 2011) ocorridas a partir da Declaração Mundial Educação para Todos (ONU, 1990), que tem na meritocracia e na auditoria externa os pilares políticos, ideológicos e operacionais do modelo de educação que preconiza. Realizarei uma análise crítica a esta perspectiva, norteadas pelas seguintes questões: se o intuito do Currículo Mínimo foi o de trazer “melhorias” para o ensino de Dança na Rede, este progresso poderia ser aferido a partir *de que* diagnóstico inicial? E se mudou, esta mudança seria direcionada a serviço do quê? E em benefício de quem? E, a despeito da ascensão dos índices do IDEB, que outras referências poderiam ser utilizadas para dizer que algo no ensino de Dança na Rede efetivamente “melhorou”? Como critério avaliativo para esta análise, terei como base a proximidade ou afastamento desse projeto das finalidades da educação nacional e das prerrogativas da gestão democrática do ensino público preconizadas pela LDB (BRASIL, 1996).

No segundo capítulo, buscarei estabelecer parâmetros teóricos para a análise do objeto de pesquisa, bem como do modelo de intervenção pedagógica proposto pelo PEE,

¹² Os PCN indicam a Proposta Triangular para o Ensino de Arte (Barbosa) como a mais adequada para o ensino das quatro linguagens que apresenta - Teatro, Dança, Artes Visuais e Música (BRASIL/SEF, 1998b, p. 15; 31; *passim*). Tal proposta tem como alicerce a experimentação do *fazer arte, fruir e contextualizar* as obras estudadas (v. Cap. 3).

¹³ Discutiremos o momento anterior ao PEE e o histórico do ensino de Dança no estado no Cap. 3 da pesquisa.

tendo por base o quarto capítulo da obra de Gimeno Sacristán, *Transformar e Compreender o Ensino*.¹⁴ Me dedicarei, portanto, a sua revisão de bibliografia, revisitando conceitos sobre os diferentes enfoques para a compreensão dos processos pedagógicos em curso no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, buscarei compreender a forma com que professores de Dança da Rede se relacionam com o Currículo Mínimo e com o PEE, assim como a opção por não ministrar aulas práticas de dança no estado, apesar de sua formação. Serão analisadas entrevistas, questionários e depoimentos cedidos pelos professores participantes da pesquisa, apresentando seu perfil profissional, suas crenças pedagógicas e práticas docentes, bem como a forma de intervir em suas escolas, sob a luz do instrumental teórico estudado no Capítulo 2. Antes disso, contudo, introduzirei brevemente o leitor às duas influências institucionais incontornáveis a que estão sujeitos os professores que iniciam suas atividades com Dança no estado: as recomendações do Governo Federal para o ensino de Arte através da Proposta Triangular (BRASIL, 1997b, p. 31) e o histórico peculiar do ensino de Dança na Rede, enquanto área de conhecimento ministrada por professor licenciado na linguagem.

Nas Considerações Finais, realizarei uma síntese da resposta encontrada para a questão motivadora da pesquisa, estudada aprofundadamente ao longo do Capítulo 3. Em paralelo, buscarei analisar a *práxis* do estado para a educação que originou o PEE, em especial a questão da ética e da qualidade na educação, a partir do referencial teórico estudado.

¹⁴ SACRISTÁN, 1998.

CAPÍTULO 1

Currículo Mínimo e as reformas empresariais da educação no estado do Rio de Janeiro

No presente capítulo, realizarei uma análise genealógica do projeto do Currículo Mínimo, como fruto do contexto mais amplo das reformas empresariais da educação ocorridas em escala mundial a partir da Conferência de Jomtien, nos anos 90, e de seus reflexos na LDB de 1996. Buscarei analisar os possíveis efeitos, bem como a dimensão ética, da *padronização do ensino* sobre a vocação democrática da instituição escolar e, em especial, sobre o ensino de Dança na Rede. Será retratado o processo de escrita do Currículo Mínimo – Arte (Dança), analisando a maneira como se deu a interlocução inicial entre a SEEDUC e os docentes, a diagnose da qualidade do ensino de Dança então praticado no estado e as exigências feitas ao professor de Dança no contexto do PEE. Ao fim, buscarei descobrir se, para além dos índices do IDEB, existem registros de melhorias qualitativas no ensino de Dança na Rede, a partir da implementação e da culminância, em 2013, do referido plano.

1.1 Políticas de Metas na Educação Nacional: “Formação integral dos sujeitos” com ênfase na padronização de resultados

De acordo com a LDB, Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, as finalidades da educação formal no Brasil são o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estas seriam alcançadas de modo intencional e dirigido por meio do trabalho pedagógico escolar, em processos de ensino-aprendizagem que consideram a escola, professores e alunos como sujeitos, atores do processo educativo (Tardif, 2000). Assim, a educação formal é regida parte pelas diretrizes do sistema de ensino em que se insere e parte pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar, tendo como referência a legislação federal e seus documentos complementares. A escola tem no PPP o seu marco referencial de atuação, um documento de construção coletiva e perfil personalizado, que organiza o trabalho pedagógico na direção de seu projeto formativo de cidadão e sociedade. Sua singularidade reside em seu

caráter de construção coletiva,¹⁵ que parte do perfil de alunado específico a que atende, da influência que recebe do entorno geográfico/cultural/político em que está inserido e em ser elaborado pela equipe que atua na escola e compõe seu perfil pedagógico. O PPP inclui, ainda, um projeto curricular, que, além de conter as áreas de conhecimento obrigatórias preconizadas pelo Art. 26 da LDB, deve ser “complementado, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Entende-se por currículo¹⁶ a seleção intencional de um conjunto de conteúdos, pressupondo critérios que nunca são politicamente neutros. Com o advento das teorias críticas do currículo, o termo “conteúdo” passou a ser objeto de diferentes abordagens e interpretações: para além de sua definição tradicional, como conhecimentos que representam um recorte da fortuna cultural e científica da humanidade, passou-se a associá-lo, também, à ideia de experiências de aprendizagem vivenciadas na escola. Cada projeto curricular transmite um conjunto de conteúdos, que condicionam a aquisição de determinadas competências e habilidades, as quais se relacionam a atitudes e valores específicos (Cruz, 2001, p. 28). Sob esta perspectiva, “o que ensinar” estaria diretamente relacionado ao projeto de ser humano que se pretende formar, “o que os alunos devem ser” ou “tornar-se” (Silva, 2014, p. 15), tendo por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade. As diferentes teorias do currículo agrupam-se em torno de perspectivas mais ou menos voltadas ao favorecimento do sistema socioeconômico vigente, um modelo de ensino neoliberal, sustentado pela naturalização das desigualdades sociais e o fortalecimento do senso comum¹⁷ (sustentáculo da hegemonia, de acordo com Apple), pela meritocracia (Freitas, op. cit, passim.) e pela seleção/exclusão de determinados tipos de pessoa (Apple, 1982, p. 29); ou, na via oposta, em torno da ideia de emancipação dos sujeitos, de justiça social e uma projeção de futuro com base na utopia marxista, uma sociedade sem classes (Semeraro, 2005, passim). Passa-se, então, a considerar o currículo como texto, um todo significativo, onde se acentua o

¹⁵ “[A construção do Projeto Político Pedagógico] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania.” (VEIGA, 2013, p.13).

¹⁶ Em relação ao conceito do termo *currículo*, segundo Moreira, não há consenso. Em suas palavras, “as divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre à uma 'prática' condicionadora do mesmo, e de sua teorização” (MOREIRA, op cit, p. 12).

¹⁷ Autores das correntes críticas do currículo questionariam o conceito neoliberal de *qualidade da educação*. Abordar o conceito de qualidade como *natural*, de senso comum, implicaria em considerá-lo politicamente neutro e, desta forma, ser a favor da *naturalização* dos valores hegemônicos, e de seu conseqüente fortalecimento. Questionar seus conceitos de base politizaria a discussão pedagógica, em que, ao refletir sobre a ideia de *qualidade padrão*, se questionaria o modelo de sociedade e de ser humano que esta escola estaria formando. Uma escola a serviço do quê? Em benefício de quem? (TADEU, op. cit, passim).

seu caráter discursivo e socialmente construído, como “um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (Moreira, 2012, p. 15), o que extrapola a ideia de um projeto curricular escrito, burocrático, para incluir também o funcionamento da escola como um todo, bem como do sistema de ensino em que se insere. Contudo, em um projeto curricular, nem sempre tais tendências políticas são explícitas, gerando, desta maneira, as noções de: *currículo formal ou burocrático*, onde estariam prescritos, de maneira mais direta, planos e propostas; *currículo em ação*, que consistiria em o que de fato acontece no ambiente escolar; e *currículo oculto*, composto pelas regras e normas não explícitas e que, no entanto, governam as relações na escola e nas salas de aula (Id.,Ibid, loc cit.). Segundo Moreira, o “aprendizado incidental”, ocorrido por intermédio do currículo oculto, “pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo [prescrito]” (Id. ibid, p. 14); ainda de acordo com o autor, citando Whitty, “a ideia de currículo oculto (...) passa a significar não só o terreno por excelência do controle social, mas tambémo espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções que visem a mudanças sociais”(Id. ibid. loc.cit.).

Tais conceitos relacionados ao currículo irão direcionar nosso entendimento sobre parte do projeto educativo de nação que a LDB preconiza quando determina que toda prática pedagógica formal do país deve ter como base princípios democráticos, de liberdade e de solidariedade humana, tais como a “liberdade de aprender, ensinar e pesquisar; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público”¹⁸, uma vez que o próprio modo de gestão de um sistema de ensino ou de uma instituição escolar possui valor pedagógico, a partir do qual o aluno incorpora aprendizados incidentais relacionados ao exercício, ou à negação do direito ao exercício, da democracia.

Paradoxalmente, em seus artigos 9 e 87, a LDB determina a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), a partir do qual o Governo Federal passa a direcionar as políticas da educação para o alcance de *metas de desempenho*. O PNE é criado sob o impacto das reformas educacionais em escala mundial ocorridas a partir da Conferência de Jomtien e no contexto de uma ampla reforma política ocorrida no Brasil nos anos de 1990 (Brasil/MARE, 1995), período conhecido como “o auge das privatizações” durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Dias e Lara, 2008, p. 5). A Conferência, promovida por

¹⁸ Art 3, Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. (Brasil, op. cit.).

órgãos das Nações Unidas (Unicef, Unesco, Pnud) e pelo Grupo Banco Mundial (Agliardi, Pierosan e Welter, 2012, p. 4), originou o Compromisso Mundial Educação para Todos (ONU, op.cit.), do qual o Brasil é signatário e que inclui diretrizes e metas para a educação dos nove países mais populosos do mundo. A um olhar crítico e atento, nota-se no texto um caráter falacioso¹⁹ que traveste a defesa de interesses empresariais em princípios humanitários presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A título de exemplo, cito a questão da escolarização básica *obrigatória* para crianças brasileiras a partir dos 4 anos de idade, presente na Lei 12.796/13, que parece ter relação com o Art. I-I da Conferência de Jomtien, no qual a educação deixa de ser um “direito” subjetivo e passa a ser um “dever” de todo o cidadão, em idade cada vez mais precoce: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – *deve* estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”,²⁰ o que, de acordo com o documento, “começa com o nascimento” (ONU, op. Cit, Art. 5). Ainda de acordo com o texto, esta educação deve ser orientada por metas de *qualidade*, com foco em conhecimentos *úteis*, e acompanhada por sistemas de monitoria e avaliação de desempenho (ONU, op. cit., Art. 4).

A partir de tais prerrogativas foi criado o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, com base na realização de testes padronizados por faixa etária, que nasce com o intuito de monitorar as metas de qualidade para a educação, em especial, dos países alvo da Conferência. O Brasil, tendo se posicionado dentre as piores colocações no ranking dos países avaliados,²¹ e com o intuito de responder às metas traçadas externamente ao país, criou o PNE, cujo desenvolvimento é detalhado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e

¹⁹ V. HUGUENIN, op.cit, p. 245.

²⁰ O que gera o surgimento de uma obrigação legal do sujeito para com as prerrogativas da economia e do capital, ao se considerar uma educação com inclinações cada vez mais tecnicistas iniciada, conforme determina a legislação brasileira, aos 4 anos de idade. De acordo com Freitas (FREITAS, op cit, p. 309-391) “no Rio de Janeiro, testes americanos para serem utilizados na pré-escola encontram-se sendo validados e fizeram parte de Seminário sobre a primeira infância, ocorrido na Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República”, destacando a experiência americana e os impactos de tal mudança neste nível de ensino: “As crianças já passam muito mais tempo sendo ensinadas e testadas em alfabetização e matemática do que fazendo a aprendizagem através da brincadeira e da exploração, exercitando seus corpos e utilizando a sua imaginação. Muitos jardins de infância usam currículos altamente prescritivos orientados aos novos padrões do estado, ligados a testes padronizados. Em um número crescente de creches, os professores devem seguir *scripts* do qual não podem se afastar. Estas práticas, que não estão bem fundamentadas em pesquisas, violam os princípios de longa data estabelecidos sobre o desenvolvimento da criança e o bom ensino. É cada vez mais claro que eles estão tanto comprometendo a saúde das crianças, como suas perspectivas de longo prazo de sucesso na escola.” (MILLER e ALMON *apud* FREITAS, op cit, loc.cit) (v. Id, 2015).

²¹ O país foi classificado como o segundo pior em proficiência matemática e de ciências e a quinta pior em competência leitora e escritora (ONU/OCDE 2003, p.76; 100; 109). Segundo Castro (2000, p. 84-85), um dos grandes responsáveis pela baixa pontuação brasileira no PISA é a grande distorção série-idade existente nas escolas brasileiras, uma vez que o exame é aplicado a estudantes de 15 anos, relacionando conteúdos específicos à faixa etária, e não ao ano de escolaridade que o estudante efetivamente está cursando. O que consiste em um dos motivos para as propostas de substituição da escolaridade seriada pelos ciclos de aprendizagem e aprovação automática, que passaram a ser discutidos e implementados após a promulgação da Lei 9394/96.

no Decreto nº 6.094/07, que cria o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, condicionando o repasse das verbas federais para a educação aos estados e municípios à adesão ao Plano (BRASIL, 2007a).

Ao analisar os três documentos – o PNE, o PDE (BRASIL/MEC, 2007) e o Decreto 6.094/07 – identifica-se a presença de discursos contraditórios, que conjugam uma ideia de defesa dos princípios democráticos na escola brasileira ao objetivo de responder à auditoria externa internacional. Se por um lado defendem uma escola democrática, preconizam que os parâmetros para a aferição da qualidade desta escola serão testes padronizados, que servem como base de cálculo para os resultados do IDEB,²² versão brasileira do PISA.²³ A eficiência do índice em medir a qualidade da educação nacional, de acordo com as dimensões formativas que a Lei preconiza, – o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho – é questionada por inúmeros autores,²⁴ enquanto outros denunciam que o índice pode ser elevado por manipulação simples das variáveis, sem que com isso a qualidade da educação tenha sido positivamente afetada.²⁵ Contudo, a política da padronização nacional dos projetos/resultados educativos, voltados prioritariamente para o progresso nos índices do IDEB, tende a se expandir a partir da sanção da Estratégia 7.36 no novo PDE,²⁶ que estabelece a bonificação por resultados/metras atingidas por todo o país, a partir de 2014.

No contexto do estado do Rio de Janeiro, e do PEE, a conjugação de tais princípios traduz-se, ainda mais explicitamente, no discurso institucional que reduz a prerrogativa da formação integral da pessoa à dimensão estatística, o que pode ser exemplificado com os

²² “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)”(Decreto 6.094/07, Art 3º).

²³ “A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb.” (BRASIL, INEP, sem data).

²⁴ Dentre os autores presentes em nossa bibliografia, citamos Agliardi, Pietosan, Welter (2012); Alves e Custódio (2011); Barros e Mendonça (2014); Dias e Lara (2008); Costa (2013); Vieira (2014), dentre outros.

²⁵ Dentre os presentes em nossa bibliografia, destacam-se os trabalhos de Nicholas Davies e Rafael Huguenin.

²⁶ “Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014). Para o aprofundamento da discussão no âmbito da legislação federal, v. AGLIARDI, PIEROSAN e WELTER, op.cit.

manuais da GIDE – Gestão Integrada da Escola,²⁷ que defendem “o alcance da formação integral do aluno” como algo mensurável a partir de “suas variáveis”.²⁸

As escolas vêm, ao longo do tempo, mostrando a sua preocupação com a formação da cidadania e com a responsabilidade social. Porém, há lacunas na mensuração da sua eficiência nesses objetivos. Considerando a necessidade de se analisar as variáveis que mensurem o alcance da formação integral do aluno, foi desenvolvido o IFCS/RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social. Este indicador é um diagnóstico que fornece à escola informações necessárias à uma análise consistente e profunda sobre seus resultados e meios que influem nesses resultados. O IFCS/RS mede o desempenho da escola nos resultados tangíveis no cumprimento de sua missão.²⁹

Tais “variáveis da formação integral do aluno” são organizadas graficamente na Árvore do IFCS/RS (tab.1). Representam as metas do PEE nas escolas e correspondem, de fato, às variáveis de cálculo do IDEB (Id, 2011j). São elaboradas de modo a direcionar as ações e finalidades da escola para o favorecimento do cálculo do índice, *responsabilizando*³⁰ o gestor e a equipe pedagógica por problemas que em muitos casos extrapolam a esfera de atuação da escola, como o uso de drogas ou a gravidez na adolescência, a violência dos alunos, repetência e evasão, o engajamento (ou não) dos pais na educação de seus filhos, ou mesmo deficiências de estrutura da própria Secretaria, como falta de recursos materiais e carência na lotação de professores, e que, no entanto, são imputados às escolas pelo sistema de metas/bonificação por resultados, conforme se pode observar na tabela 1.

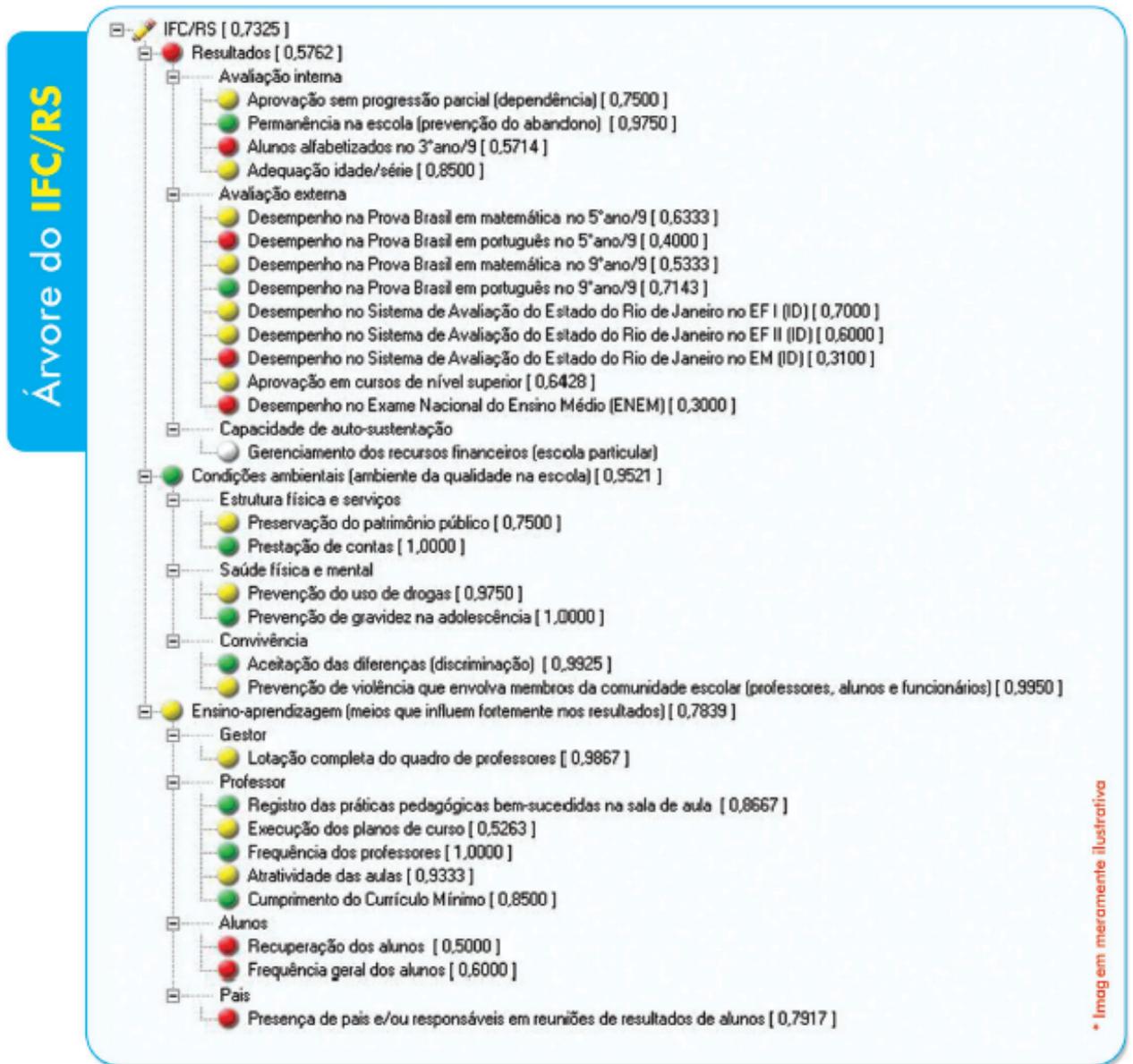
²⁷ “Além das iniciativas da área pedagógica, a SEEDUC também implantou Ferramentas de Gestão para aumentar o IDEB no estado. Para orientar e acompanhar a implantação do programa de Educação no estado, 226 gestores escolares já começaram a atuar nas escolas da rede estadual. Estes profissionais receberam o treinamento de Gestão Integrada na Escola (GIDE), que irá auxiliar no planejamento dos colégios através de ações focadas em resultados.” (RJ/SEEDUC, 2011f. v. Id, 2011b).

²⁸ Os complexos mecanismos de ensino-aprendizagem em curso no ambiente escolar, bem como seus resultados majoritariamente intangíveis, serão tratados com maior profundidade a partir do Capítulo 2 de nossa pesquisa.

²⁹ Cartilha “Saiba Mais Sobre a GIDE – Gestão Integrada na Escola” (RJ/SEEDUC, 2011b).

³⁰ O termo original *accountability* (responsabilização) representa o sistema de metas/bonificação por resultados em seu modelo americano original, o *No Child Left Behind* (NCLB), de acordo com Guisbond, Neil e Schaffer (2012).

Tabela 1 - Árvore do IFCS/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social)



Legenda:

- Desempenho insuficiente;
- Na média, mas requer atenção;
- Desempenho satisfatório.

1.2 Os índices do IDEB e o ensino de Dança na Rede Estadual de Educação

(...) O IDEB é calculado pelas notas da Prova Brasil, que mede a competência em Português e Matemática, e pelo fluxo escolar, que considera taxas de aprovação. O resultado permite que dificuldades na aprendizagem possam ser mascaradas por políticas que reduzem a repetência e a evasão. Nos primeiros anos do IDEB, que existe desde 2005, o peso do fluxo escolar era mais elevado. A pressão por aumentar o índice que também é vinculado ao repasse de recursos, fez várias secretarias acelerarem a passagem dos alunos de um ano para o outro.³¹

No intuito de esclarecer em que medida o êxito do aluno na disciplina Arte (Dança) interfere no cálculo do IDEB, foco prioritário do PEE, discriminarei o que é considerado critério de qualidade para o ensino da Dança neste modo de gestão, e de que maneira este é induzido, monitorado e avaliado. Para isso, inicialmente, esclarecerei a mecânica que rege o cálculo do índice.

O instrumento se baseia no *índice de desempenho* (ID), que mede a competência leitora, escritora e de cálculo dos alunos, por meio de seu desempenho na Prova Brasil e do SAEB³², e no *fluxo escolar* (IF), que reflete os índices de aprovação, progressão parcial, repetência e evasão nas escolas.³³ No âmbito estadual, dois exames padronizados, elaborados pela SEEDUC, “preparam” os alunos para realização dos exames federais: o SAERJ, com conteúdos de Português e Matemática e o SAERJinho, com Português, Matemática, Biologia, Física e Ciências.³⁴ As demais áreas de conhecimento de ensino obrigatório – *História, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte* – não são incluídas neste sistema de avaliação. Portanto, no que tange ao ensino de Arte (Dança), é relevante apenas que o aluno *passe* na disciplina e seja promovido no ano de escolaridade, preferencialmente sem progressão parcial. Para a política de metas é necessário somente que seja favorecida a variante *fluxo*.

O professor precisa ainda cumprir, ou declarar que cumpre, o Currículo Mínimo – Arte (Dança) integralmente, e neste aspecto é fiscalizado pela GIDE, que monitora o encaminhamento das ações para o alcance das metas nas escolas (Id, 2011c). Estas não podem ser atingidas individualmente e sim quando há adesão integral da equipe pedagógica, de modo que a bonificação por resultados é paga ou ao grupo todo ou a ninguém (RJ/SEEDUC,

³¹ VIEIRA, 2014.

³² A Prova Brasil é destinada a escolas e municípios, e o Saeb aos estados e ao País, ambos os exames são realizados pelo INEP, e aplicados a cada dois anos (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Consultado em 14 nov. 2014, às 13:hs).

³³ A variante *fluxo* é medida através do Censo Escolar, realizado pelo INEP anualmente.

³⁴ Fonte: <<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/2015/06/15/tem-inicio-avaliacao-diagnostics-da-educacao-basica-do-rio-de-janeiro/>> Acesso em 20 jul. 2015, às 23:26hs.

2011d). Embora o não cumprimento das metas não interfira na estabilidade funcional do professor,³⁵ é determinante para fins de avaliação do desempenho e permanência daqueles que atuam em cargos comissionados,³⁶ ou seja, os gestores da escola e das Coordenadorias de Ensino – o que ocasiona pressão permanente sobre o professor por parte de seus superiores comissionados. Este tipo de pressão, exercida sobre um corpo docente historicamente sobrecarregado e mal remunerado,³⁷ favorece que se instaure, veladamente, a aprovação automática nas escolas,³⁸ comprometendo a autonomia do docente e a avaliação do aproveitamento do aluno (Marcondes e Tura, 2011).

(...) os resultados das avaliações externas aplicadas no estado do Rio de Janeiro(...) resultam em impactos significativos para a vida dos profissionais da educação. Em muitos casos, a ameaça destes impactos acaba gerando uma busca irrestrita, custe o que custar, por resultados positivos. A esse respeito, o cientista social Donald Campbell formulou uma lei, também chamada Lei de Campbell, segundo a qual 'quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins de tomada de decisões, mais suscetível ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar'. Em outras palavras, com tanta pressão envolvida, sobretudo quando se trata de profissionais com baixa remuneração, as medidas adotadas para o aumento no IDEB podem (...) não refletir com exatidão a qualidade do ensino oferecido.³⁹

É também importante frisar que a pressão institucional para o cumprimento das metas não gera, necessariamente, a adesão irrestrita por parte dos profissionais da educação estadual; antes, funda um campo de conflitos e/ou resistências (Apple, op.cit. p. 229-245) entre a SEEDUC e a equipe pedagógica, sentido e interpretado de modo diferente por cada profissional da educação e se manifestando de forma particular em cada escola. O modo como

³⁵ Caso tenha cumprido o período de estágio probatório (v. RJ,SEEDUC, 2012i).

³⁶ Com o *Decreto nº 42.793/2011* os gestores de escolas e de coordenadorias regionais pedagógicas passam a ter suas “competências profissionais” anualmente avaliadas, tendo por base o alcance das metas do estado. É passível de exoneração do cargo comissionado o gestor que apresentar duas avaliações negativas (RJ, 2011a, Capítulo III, §2 e 3). O discurso de controle da SEEDUC sobre as escolas, por intermédio dos gestores comissionados, é reforçado pelas falas do Secretário e do Subsecretário de Gestão do Ensino: “Os diretores são os nossos porta-vozes. (...) O objetivo dos encontros é apresentar as medidas desenvolvidas pela SEEDUC para o planejamento estratégico do órgão para os próximos anos, tendo em vista a proposta de elevar a posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Cada unidade escolar possui metas próprias a alcançar, e cabe ao gestor proporcionar o bom andamento do trabalho, afinado às orientações propostas pela SEEDUC.” (RJDUC, 2011g).

³⁷ A compreensão deste quadro pode ser melhor dimensionada se considerarmos os baixos vencimentos da categoria, que resultam em “problemas gravíssimos como a carência de docentes e a sobrecarga de trabalho (duas ou três escolas), comprometendo a qualidade do ensino realizado.” (ALVES e CUSTÓDIO, op.cit, p. 9). “Após doze anos sem reajuste salarial em detrimento de uma política de gratificações implementadas por Anthony Garotinho, Benedita da Silva e Rosinha Garotinho, na gestão de Sérgio Cabral é mantido o mesmo mecanismo.”(SILVA, 2012:06) “(...) o professor com carga horária de 16 horas semanais, que em 2007 ingressava no estado ganhando R\$ 540,65, a partir de julho de 2010 passou a ter remuneração inicial de R\$ 765,66 (...) Com o plano de incorporação gradativa da gratificação Nova Escola, já previsto em lei, a remuneração inicial desse professor chegará a R\$ 954,11 em 2015”.(RJ/SEEDUC, 2011k). Em janeiro de 2015, o valor do salário mínimo era de R\$ 788,00.

³⁸ Uma vez que inexistente legislação no estado que condicione a aprovação automática nas disciplinas obrigatórias. Para relatos de professores a respeito da pressão institucional para a aprovação de alunos, v. COSTA, 2014a.

³⁹ HUGUENIN, op cit, p.250.

se dá este campo de tensões entre os docentes de Dança e a SEEDUC será investigado no terceiro capítulo desta pesquisa.

1.3 O docente de Dança e a escrita do Currículo Mínimo

Até antes do projeto do Currículo Mínimo, a SEEDUC não dispunha de uma Coordenadoria de Arte ou de uma Coordenação de Áreas do Conhecimento e somente a partir de 2012 passou a adotar estratégias para a oferta continuada de cursos de aperfeiçoamento em serviço para profissionais da educação no estado (RJ/SEEDUC, 2012c). Até então, havia uma completa falta de respaldo institucional para aqueles que desejassem aprimorar sua formação acadêmica: processos de licença para estudos e de progressão por titulação eram engavetados indefinidamente, nas palavras do Secretário de Estado de Educação, por “mais de dez anos”,⁴⁰ em meio a uma realidade profissional de baixos salários e sobrecarga de trabalho. Canais democráticos regulares de interlocução entre o docente e a Secretaria não existem até hoje, embora anunciados na forma de eventos de propaganda de governo (Id, 2013f) em encontros pedagógicos esporádicos aos quais uma parcela mínima de professores têm acesso (Id, 2012m).

Neste contexto, “a toque de caixa” e especialmente para a escrita do documento, foram criados grupos temporários de trabalho coordenados por professores atuantes nos cursos de Licenciatura em funcionamento do Rio de Janeiro. Ao final de 2011, a fundação Cecierj lançou um edital para docentes da Rede interessados em compor o quadro de colaboradores para a redação do Currículo Mínimo das diferentes áreas de conhecimento, com período de inscrições aberto durante dez dias, entre trinta de setembro e dez de outubro. Para a participação no processo seletivo, era obrigatória a titulação mínima de especialista (RJ/CECIEJ, 2011).

A redação do texto para a área de Dança se deu no decorrer de um mês, entre novembro e dezembro de 2011, e em janeiro de 2012 foi promovida uma consulta pública para o acompanhamento de sua versão preliminar. O texto foi lançado pouco depois, entrando em vigor a partir do primeiro bimestre de 2012 (RJ/SEEDUC, 2012a). Em alguns meses, parte dos coordenadores das linguagens artísticas pediu desligamento do projeto, entre eles a

⁴⁰ “(...) resolvemos várias questões, como enquadramento de professores que estavam parados há mais de dez anos (...)” (Trecho de declaração do Secretário Wilson Risólia à assessoria de imprensa da SEEDUC. - Id, 2011m).

então coordenadora de Dança, Prof^a Mestra Silvia Soter.⁴¹ Uma nova equipe foi estruturada e uma nova versão para o documento foi escrita, entrando em vigor a partir de 2013 (RJ/SEEDUC, 2013a).

Em respeito à LDB, que preconiza a gestão democrática nos sistemas de ensino, o Capítulo VI §2º do Decreto nº 42.793/2011 (RJ, 2011b) define que a redação do Currículo Mínimo “[contrará] com a participação de representantes da classe de professores”. No entanto, no caso específico da área de Dança, não houve professores especialistas inscritos no processo seletivo em nenhuma das duas primeiras versões do documento, de modo que ambas foram redigidas sem qualquer participação de docentes em exercício na Rede Estadual (Professor Docente I – Arte/Dança). Na versão de 2013, é registrada a presença de um Professor Docente I, Prof^a Esp. Bárbara Furtado. Contudo, em entrevista, a coordenadora da versão do documento de 2013, Prof^a Mestra Ângela Ferreira,⁴² afirmou que a Prof. Doc I em questão é docente de Teatro e não possui formação ou conhecimentos em Dança.⁴³

Na ocasião do processo seletivo de 2012, fui a única docente de Dança inscrita no certame para integrar a equipe do Currículo Mínimo – Arte (Dança). Não detendo o título, não fui selecionada. Mesmo assim, enviei sugestões escritas no período aberto de chamada de contribuições e estive presente na consulta pública da versão preliminar do documento, onde pude constatar, mais uma vez, a ausência de qualquer outro professor de Dança da Rede além de mim. Em relação aos professores das demais linguagens da Arte, explicitou-se uma excepcional falta de informação ou de interesse por parte dos docentes de Dança da Rede em participar ativamente deste processo – o que pode, talvez, ser justificado pelo recente histórico da inserção do ensino da linguagem na SEEDUC, oficializado somente a partir de 2010. Contudo, a ausência de coordenadores com histórico de atuação em Dança *e também* na escola básica pública, em ambas as versões do Currículo Mínimo (Dança), pode consistir em

⁴¹ Licenciada em Dança pela Universidade Paris 8 (Vincennes-Saint-Denis, FR), é Mestre em Artes Cênicas e Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando na área de Artes, com ênfase em Dança, nos temas corpo, dança, educação, arte e crítica. (Informações extraídas da Plataforma Lattes, disponíveis em <<http://lattes.cnpq.br/1863257735933617>>. Acesso em 15 mar. 2015, às 18:00hs).

⁴² Mestre em Ciências da Arte, coordena o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Cândido Mendes (RJ) e é diretora do Centro de Dança Rio (curso técnico de formação de dançarinos). (Informações obtidas no site Unidança – Universidade Livre de Dança, disponíveis em <<https://www.cursosdedanca.com.br/professores/angela-ferreira/>>. Acesso em 15/03/2015, às 18:20hs).

⁴³ Este depoimento não foi gravado.

um fator determinante para a sua rejeição por parte dos docentes, que alegam inadequação com a realidade prática que encontram em suas escolas.⁴⁴

1.4 Diagnose e “melhorias”

Conforme exposto anteriormente, a aferição de conhecimentos adquiridos em Arte (Dança) no estado se reflete nos índices do IDEB através da variante *fluxo*, o que, devido à pressão institucional para a aprovação dos alunos, consiste em indicativo questionável enquanto reflexo do real. Por este motivo, pode-se inferir que a posição de segunda pior qualidade de ensino no país, atribuída à Rede Estadual em 2010, não se aplica direta e necessariamente ao ensino de Dança na Rede; bem como a posição de terceira melhor também não.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, contatamos a SEEDUC por intermédio de sua Coordenação de Arte, subdivisão da Coordenação de Áreas do Conhecimento da Diretoria de Articulação Curricular, buscando informações a respeito do quantitativo e da localização dos docentes Licenciados em Dança que ministram a disciplina Arte em exercício atualmente na Rede. Sabia que, ao menos até 2010, a *linguagem artística* de formação do licenciado não constava em sua ficha funcional, apenas a *disciplina Arte* – a julgar pelo modo de realização do registro que observei em meu próprio processo de admissão. Assim, no dia 10 de julho de 2014, obtive da Coordenadoria, por e-mail, a seguinte resposta: “estava em nosso planejamento a adequação do sistema, porém tivemos problemas e ainda estamos atualizando a nossa base de dados para que possamos ter o quantitativo preciso dos professores que atuam na área de Dança” (Anexo 2). A partir dessas informações pode-se inferir que, até um ano e meio após o término do prazo de culminância inicial⁴⁵ do PEE, em 2013, a SEEDUC não dispunha, ainda, de dados sobre a quantidade ou localização dos Licenciados em Dança da Rede e, conseqüentemente, tampouco sobre o registro de suas práticas. A Secretaria não dispunha de qualquer diagnóstico inicial a respeito do estado do ensino de Dança na Rede anterior ao processo de escrita do Currículo Mínimo – Arte (Dança) e, no entanto, produziu um documento que nasceu com a prerrogativa de “melhorá-lo”. Neste

⁴⁴ V. Capítulo 3.

⁴⁵ De acordo com o Secretário, o planejamento estratégico da SEEDUC foi “projetado para 11 anos” (v. RJ/SEEDUC 2011 i), coincidindo com a culminância do novo PDE do Governo Federal (v. AGLIARDI, PIEROSAN e WELTER, op.cit).

ponto da pesquisa, parece pertinente indagar: como se pode *desejar* melhorar algo que se desconhece completamente?

Ao longo dos próximos capítulos, buscarei explicitar ao leitor que a dimensão ética, ou a falta dela, no modelo de educação tecnicista e meritocrático neoliberal em que o Currículo Mínimo – Arte (Dança) está inserido, funciona em benefício do sistema político e econômico de barganhas e lucros em detrimento da ideia de desenvolvimento qualitativo e integral do sujeito e do fortalecimento da democracia (v. Cap. 2). E neste sentido, em termos de efetiva eficácia pedagógica, transporto as palavras de Freitas (op. cit., p. 386) para o contexto do projeto deste documento quando afirma que “praticar política pública sem evidência empírica, mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética já que não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pela evidência empírica disponível”.

CAPÍTULO 2

Compreensão da aprendizagem, do ofício docente e da atuação na escolar sob a perspectiva conceitual de Giméno Sacristán

No presente capítulo, buscarei estabelecer as bases conceituais para a análise do objeto desta pesquisa, ou seja, a maneira com que docentes de Dança da Rede⁴⁶ se relacionam com o Currículo Mínimo, assim como a maneira com que se relacionam com o ensino que oferecem à rede estadual e com o seu próprio ofício, análise que será aprofundada no terceiro capítulo. Para isso, realizarei a seguir uma revisão de literatura dos conceitos trabalhados por Gimeno Sacristán em *Transformar e Compreender o Ensino* (1998), mais especificamente no quarto capítulo da obra intitulado “Ensino para a compreensão”. No texto, são apresentados três diferentes enfoques para a compreensão dos processos pedagógicos em curso no ambiente escolar: *entender o ensino*, *conhecer a vida da sala de aula* e *intervir na escola*, que agrupam diferentes maneiras de conceber a aprendizagem escolar, o ofício docente e sua atuação na escola, apresentando-se, nesta ordem, como desdobramentos naturais uns dos outros.

2.1 Compreender o ensino

Inicialmente, Sacristán propõe, analisa e critica quatro diferentes perspectivas para se compreender o ensino escolar, que orientam diferentes maneiras de se conduzir a prática docente. São elas: o ensino como *transmissão cultural*; como *treinamento de habilidades*; como *fomento ao desenvolvimento natural*; e como *produção de mudanças conceituais*.

A primeira delas, o ensino como *transmissão cultural*, corresponde ao enfoque pedagógico tradicional que teria como objetivo a transmissão de conteúdos do professor para o aluno, em um fluxo unidirecional. Para o autor, a face problemática desta abordagem seria a sua impossibilidade de lidar com a imaturidade dos esquemas cognitivos dos alunos para assimilar o todo do corpo teórico das disciplinas de modo a transportá-los, espontaneamente, para sua realidade cotidiana. Assim, assimilam os conteúdos escolares de modo arbitrário, superficial e fragmentado, meramente como dados memorizados, pela impossibilidade de

⁴⁶ Para o critério de seleção deste grupo de docentes específico, v. “Apresentação”, p. 10-16.

conectá-los com sua realidade prática, encontrando sua aplicabilidade somente nos sistemas de avaliação da própria escola. Desta forma, os conteúdos não se transformam em conhecimento e são facilmente esquecidos.

A segunda perspectiva, o ensino como *treinamento de habilidades*, norteia-se por uma abordagem positivista voltada para a eficiência na realização de tarefas para o mundo do trabalho. Levando em conta, também, o ritmo e a superficialidade com que as informações circulam na pós modernidade e a rapidez com que são esquecidas ou se tornam obsoletas, esta perspectiva volta-se para o desenvolvimento e treinamento de capacidades formais, como leitura, cálculo, reflexão, avaliação, resolução de problemas. Como problemática desta abordagem, o autor identifica o desvínculo entre o treinamento de habilidades na escola e o contexto cultural em que adquirem significado. Em sua vida cotidiana, a criança adquire habilidades ao executar tarefas carregadas de conteúdos e plenas dos significado de seu contexto cultural. O treinamento de habilidades, quando desconectadas do ambiente cultural onde adquirem significado e desprovidas dos sentidos e das conexões com o seu cotidiano, seria tão difícil, desmotivador e carente de aplicação quanto a memorização arbitrária de conteúdos.

Já o ensino como *fomento ao desenvolvimento natural* da criança seria calcado nas teorias de Rousseau sobre a “disposição natural” do indivíduo para a aprendizagem. Nesta terceira abordagem, que consistiria numa espécie de *pedagogia da não intervenção*, a escola deveria facilitar e estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno, dirigido por regras próprias em cada um. O autor classifica esta como uma abordagem idealista, que ignora o desenvolvimento individual como historicamente condicionado pela cultura e o próprio desenvolvimento da humanidade como evolução cultural, em oposição à ideia de um *estado natural* do homem. Para além disso, em alunados que habitam entornos socioeconômicos e culturais desfavorecidos, “abandonar” crianças ao seu desenvolvimento espontâneo seria contribuir para a reprodução das desigualdade sociais de origem.⁴⁷

Por fim, o *ensino como produção de mudanças conceituais* compreende a aprendizagem como um processo de transformação de crenças e pensamento de origem dos

⁴⁷ “Para crianças que pertencem à classes desfavorecidas, o desenvolvimento espontâneo supõe a sua socialização na indigência material e cultural, e conseqüentemente a permanência na injusta discriminação” (Id. Op cit, p. 69). Tal perspectiva, apresentada pelo autor, pode ser contraposta, ou mesmo complementada, por estudos culturais contemporâneos que entendem a *diferença como potência* e não exclusivamente como via de segregação e exclusão (v. Barbosa, 1998).

estudantes, mais do que de aquisição de conteúdos ou habilidades. O modelo é baseado no aluno, e o professor, conhecedor de seu estado original de desenvolvimento, de suas preocupações, interesses e possibilidades, atuaria como um “instigador” deste processo de transformação, através da mobilização de seus esquemas de compreensão preexistentes, considerando, também, a influência determinante dos conteúdos da cultura que os envolve.

2.2 A vida da sala de aula

Sacristán analisa três diferentes modelos de explicação da *vida na sala de aula*, os quais classifica como *modelos de explicação substantivos*, diferenciando-os de paradigmas científicos (Id, Op cit, p.70). A “vida do grupo” que constitui a aula (alunos, professores, instituição e comunidade escolar) condiciona os processos de aprendizagem, e é determinada pelas trocas físicas, afetivas e intelectuais realizadas ali. São múltiplos os fatores que influenciam a aprendizagem do aluno. Uma rede de fatores complexos, que diferem de peso e de importância de acordo com três modelos que o autor propõe, analisa e avalia, a saber: modelo *processo-produto*, modelo *mediacional* e modelo *ecológico*.

O primeiro deles, o *modelo processo-produto*, ou *modelo de dois fatores*, foi predominante entre as décadas de 40 e 70, e considera a eficiência do resultado da aprendizagem por parte do aluno como condicionada pelo comportamento do professor enquanto ministra a aula, seu *estilo de ensino*.⁴⁸ Esta seria a *variável independente* condicionando o rendimento acadêmico do aluno, a *variável dependente*. Estes dois fatores seriam os eixos básicos da explicação dos fenômenos de ensino-aprendizagem. A conduta do professor consistiria no fator mais importante deste processo. Por isso, caberia à pesquisa em Educação identificar o estilo de ensino que resultasse em uma maior eficácia de aprendizagem para que os futuros docentes fossem nele treinados, reproduzindo-o, invariavelmente, em todos os contextos de aula. Não se considera necessária uma diferenciação de metodologia para o ensino de diferentes conteúdos ou áreas de conhecimento, ou para diferentes contextos.

Ao avaliar este modelo, o autor o classifica como uma “concepção dualista e mecânica da aprendizagem humana”, que reduz a análise das práticas educativas às condutas

⁴⁸ “A aprendizagem [aqui, se reduz] ao rendimento acadêmico do estudante (...) observável e possível de ser medido” (Id. Op cit, p.71).

observáveis dos professores e alunos, desconsiderando significados latentes e situacionais implícitos nestas condutas – em que consistem os processos reais de interação humana, não passíveis de generalizações. Pressupõe o aluno como objeto passivo e o fluxo unidirecional de influência na aula apresenta o professor como imune à conduta do aluno, enquanto os alunos tampouco trocariam influências entre si. O entendimento do *produto aprendizagem* seria pobre, uma vez que o que é observável/mensurável constitui uma pequena parcela do que se aprende efetivamente nas interações de aula, necessitando, o aluno, de um tempo mais flexível para amadurecer e manifestá-lo do que os cronogramas avaliativos escolares. O alcance deste modelo seria limitado pela busca por padrões de conduta generalizáveis, não dando conta de lidar com comportamentos atípicos, situações singulares ou acontecimentos inesperados, decisivos e relevantes na determinação da vida e da história da aula.

O *modelo mediacional* passa a incorporar as variáveis *aluno* e *professor* como determinantes da vida da aula, através da análise de seus processos mentais de mediação. Dele derivam duas correntes: a que centra a análise no professor e a que privilegia os processos do aluno.

O *modelo mediacional centrado no professor* considera a formação do pensamento e dos hábitos pedagógicos do docente como os verdadeiros responsáveis pelos intercâmbios que acontecem em aula, sendo o professor o responsável pela criação das estratégias para que o processo de aprendizagem aconteça. Por isso, suas concepções e crenças mais básicas a respeito da educação e de seu próprio trabalho são analisados como determinantes de todas as suas escolhas em sala de aula, sendo este reflexo consciente ou não em sua organização, planejamento, intervenção e avaliação, bem como em sua conduta em todas as fases do ensino. São também consideradas sua formação de valores sobre o mundo e a sociedade, que gera hábitos de comportamento correspondentes e se manifesta em seu trabalho. Para realizar esta análise, Sacristán sugere que se investigue junto ao professor: suas crenças pedagógicas difusas, as que proliferam na sociedade em geral; as experiências pedagógicas que lhe foram marcantes quando era aluno, ao longo de sua vida na escola; as influências teóricas de sua formação acadêmica como professor; as marcas de suas primeiras experiências de trabalho na escola, quando era um profissional novato; a influência do seu meio profissional, de modo geral ou situacional, de acordo com cada instituição onde trabalha, onde diferem o comportamento de seus colegas, a atmosfera ideológica e as pressões específicas de cada escola. Neste modelo, tanto os agentes quanto a realidade se apresentam em seu caráter complexo, mutante, situacional e não generalizável, e “a base da eficácia docente encontra-se

no pensamento do professor, capaz de interpretar e diagnosticar cada situação singular e elaborar, experimentar e avaliar estratégias de intervenção”. (p.74)

O *modelo mediacional centrado no aluno* leva em conta o discente como variável determinante no resultado da aprendizagem. Esta seria consequência da mediação e das elaborações pessoais do aluno, uma vez que “frente a um mesmo comportamento docente ou a uma mesma estratégia de ensino, distintos alunos podem ativar diferentes processos cognitivos e afetivos, provocando, por isso mesmo, resultados de aprendizagem muito diferentes” (loc.cit.). O conhecimento é visto como interpretação, como elaboração subjetiva, sendo o aluno sujeito de seu aprendizado, mediando-o de modo singular por meio de sua atenção seletiva, pelo modo como codifica a informação e como a ordena de maneira significativa em sua própria realidade. Desta maneira, o modelo se ocupa em compreender como o aluno enfrenta as tarefas acadêmicas, “como percebe as demandas das diferentes tarefas de aprendizagem escolar, que esquemas de pensamento ativa em cada momento, e como se modificam estes mesmos esquemas em função das atividades nas quais se envolve.”

Como problemática das perspectivas mediacionais, o autor aponta que o enfoque nos processos de aprendizagem e nos mecanismos cognitivos reduz o ensino à dimensão psicológica, ofuscando a reflexão ética, social e política a respeito da seleção de conteúdos do currículo, um *o que e para que* ensinar. Ressalta ainda que o enfoque cognitivo subentende uma continuidade mecânica e causal entre o pensar e a conduta (o fazer), recomendando prudência em relação a este entendimento pela complexidade e pelo caráter obscuro da relação entre os dois fatores. Alerta também que, ao focar o indivíduo como sujeito da aprendizagem, exclui a dinâmica dos coletivos como igualmente condicionantes, desconsiderando a influência do grupo, do entorno socioeconômico e mesmo da instituição de ensino sobre a aprendizagem individual.

O *modelo ecológico* busca analisar a *vida da aula* por meio da interação entre objetos, pessoas, grupos, instituições e papéis, que inclui tanto as interpretações do sujeito quanto as condições sociais e materiais que o circundam, “na complexa estrutura de variáveis interdependentes, situacionalmente específicas, que configuram o grupo de classe como sistema social” (p.76). Assumindo pressupostos do modelo mediacional, mantém o olhar sobre o indivíduo como processador ativo de informação; concebe a aula como espaço de trocas socioculturais, analisando as influências recíprocas entre professores, alunos, comunidade e instituição escolar. Considera a grande importância das variáveis contextuais,

sendo o comportamento individual e coletivo uma resposta não mecânica ao meio que “não apenas impõe limites, como também induz[] a determinados comportamentos” (loc. Cit).

Em relação aos demais modelos anteriormente apresentados, este se apresenta, para o autor, como o mais holístico, complexo e sistêmico,⁴⁹ em que

o aluno aprende como consequência de sua participação na vida social da aula, bem como da realização individual ou compartilhada das tarefas acadêmicas. Aprende modos de comportamento e interação ao mesmo tempo em que conteúdos e modos de aprender, desenvolve atitudes sociais tanto como habilidades cognitivas e atitudes frente ao conhecimento e à investigação. Fragmentar a vida da aula não conduz senão a distorcer o seu significado e impedir a sua interpretação racional. Quando um professor se propõe desenvolver uma certa intencionalidade educativa, deve compreender a complexa rede de influências que tanto a estrutura de tarefas acadêmicas quanto a estrutura de participação social vão mediar, estimular ou impedir a realização daquela intencionalidade pedagógica (p.81).

2.3 Intervir na escola

A seguir, o autor analisa o ensino como *atividade prática* e a relação entre modos de *compreensão* e modos de *intervenção*, a forma com que se desdobram e se condicionam mutuamente. Em sua análise, distingue três modelos de *atuação docente*: o ensino como *atividade técnica*, o ensino em sua *dimensão heurística* e o *ensino para a democracia*. Insere, também, um breve debate sobre a questão da *ética* e sobre *qualidade da educação*, onde questiona a ideologia da eficácia, o *para quem* e no *interesse de quem* a escola deve ser eficaz.

2.3.1 O ensino como atividade técnica

O ensino como atividade técnica é centrado na ideia de eficácia da educação, propondo, como modelo, a produção de objetos e a gestão empresarial da escola e da aula. Buscando para a educação o *status* e o rigor de ciência aplicada, consiste no desdobramento prático do modelo de compreensão *processo-produto*, onde deve-se orientar o docente de modo rigoroso e eficaz, apoiado no conhecimento científico. Este modelo de atuação na

⁴⁹ O autor apresenta duas diferentes perspectivas do modelo ecológico, o *modelo de Tikunoff* e o *modelo de Doyle*, nos quais não nos deteremos neste capítulo por seu nível de aprofundamento no modelo ecológico fugir do escopo de nosso trabalho (v. Id, op cit, p. 77-81).

escola entende que, quanto maior for a intervenção e a regulação da aula por especialistas externos, mais garantias existem de evitar a subjetividade na atuação do docente, associada, aqui, ao “obscurantismo, ao improviso, ao senso comum, ao empirismo cego e à especulação idealista, carregada de preconceitos e proposições que não são demonstráveis” (p. 82), algo que deturpa a intervenção científica eficaz.

O autor aponta como problemática deste modelo a sua incapacidade para lidar com a complexidade da realidade social, que difere, em natureza, da realidade física, e não pode ser enquadrada em esquemas fixos pré-estabelecidos nem em generalizações universalmente válidas para todos os contextos de ensino, uma vez que “a realidade da aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor” e que “os problemas devem ser definidos dentro das situações vivas, ambíguas e conflitantes que caracterizam a vida da aula” (p.83). A tarefa do professor seria a de diagnosticar as características complexas e situacionais que definem a singularidade da aula, construindo subjetivamente o problema, que deve ser colocado, situado e valorizado. A partir de então, proporia *fórmulas de experimentação curricular*, o que não caberia a um técnico externo ao contexto da aula. O autor cita também a necessidade de valorização das singularidades e de atendimento a necessidades individuais, de modo que a aprendizagem em grupos não signifique o estímulo à sua homogeneização, opondo-se à necessidade de um mesmo ritmo temporal de aprendizagem e de aquisição de competências para turmas inteiras. Além disso, aponta-se os espaços de indeterminação da aula justamente como aquilo o que possibilita a inovação, a evolução da pesquisa e dos métodos de ensino.

2.3.2 A dimensão heurística da prática escolar

A atuação docente deve ser sempre um ato de criação e a aula um espaço para reflexão e experimentação de trocas e vivências compartilhadas. Sua intervenção deve ser relevante em relação à singularidade e à complexidade dos fatores ali presentes, validando a riqueza educativa da vida da aula, estimulando a participação ativa dos indivíduos e grupos e considerando o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para a introdução da cultura acadêmica, de modo que a aprendizagem parta do estado de desenvolvimento real do aluno. Nega-se, então, o aspecto tecnicista de produção de resultados homogêneos,

respeitando os interesses, ritmos e diferenças individuais, a partir dos quais se busca provocar a sua transformação:

Se se desanima constantemente os alunos para que não utilizem o entendimento que realmente possuem, começarão a acreditar que o conhecimento da escola é exotérico, e sem relação com o raciocínio prático do conhecimento cotidiano que utilizam na ação (...) inclusive chegarão a desvalorizar a sua própria capacidade de pensar” (Barnes apud Sacristán, op. cit p. 87).

Desta maneira, segundo o autor, não é um currículo fechado ou uma metodologia homogênea o que garante a igualdade de oportunidades a alunos de todas as proveniências sociais. É antes, um currículo e uma metodologia suficientemente flexíveis para que se possa atender às diferenças e individualidades, estimulando a troca e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem, buscando engajar, ativamente, a todos e a cada um. Deve-se favorecer que os *meios de ensino* (a estrutura, os conteúdos, a sequência das atividades de aula e as atividades avaliativas) sejam negociados com a turma, favorecendo sua interação na estruturação da aula de modo a contemplar, diretamente, suas expectativas e interesses.

2.3.3 Cultura democrática na escola

A *cultura da escola* deve favorecer a aprendizagem e a convivência democráticas, bem como a prática da democracia, entendendo *cultura* como um *conjunto de condutas e significados compartilhados*, mediante os quais se “desenvolvem e perpetuam conhecimentos e atitudes sobre a vida” (p.92). Deve-se buscar a criação de pontes entre o conhecimento do aluno, o conhecimento acadêmico do professor e a cultura social que se quer fomentar. Deve-se abordar criticamente os conteúdos da cultura, buscando sua aquisição, mas, também, sua transformação. Isso inclui elaborar de forma crítica, junto ao aluno, os conteúdos da cultura presentes em sua própria pessoa. É necessário que se distinga e analise os conteúdos introjetados da cultura dominante e do senso comum, carregados de significados e refletidos em comportamentos que não necessariamente são favoráveis a si mesmos.

Para fazer a ponte entre o conhecimento acadêmico, elaborado e depurado historicamente pela reflexão, pertencente ao mundo do adulto e vinculada ao contexto da escola, e o conhecimento vivencial do aluno, reflexo de sua realidade local, vinculado a seu cotidiano e introjetado empírica e acriticamente, é necessário que se criem modelos de aprendizagem baseados no modo com que o aluno aprende em seu ambiente natural,

auxiliando-o a criar sentido e aplicabilidade prática para a cultura acadêmica, para que se possa produzir aprendizagem relevante, vinculada à vida. Uma vez que “aquilo o que se aprende está vinculado ao contexto em que se aprendeu” (p. 93), é necessário que o aluno ressignifique o conhecimento adquirido na escola para o contexto de sua vida, que o aproxime de sua cultura cotidiana, como ferramenta potente de análise, reflexão e resolução de problemas; ou o ensino escolar tenderá a consistir meramente na legitimação de conteúdos selecionados e propagados pela cultura dominante, ligados ao ambiente artificial da escola e a serviço somente de seu próprio sistema. Para isso, é necessário que o aluno passe por processos de *aculturação*, para que compreenda as diferentes culturas em que tais conhecimentos foram criados, onde são utilizados e onde fazem sentido. Faz-se necessário, então, que vivencie outros contextos, experimentando e partilhando de diferentes crenças, comportamentos e significados.

A aprendizagem para a democracia demanda que a escola favoreça abordagens pedagógicas onde os *meios de ensino* (conteúdos, processos de ensino, avaliação) não sejam arbitrariamente impostos aos alunos; mas, antes, que se crie uma atmosfera de fórum de debates e negociação em relação aos mesmos, onde se possa “decidir e possuir uma real influência sobre o fluxo dos acontecimentos em cada momento”(p. 96). Desta maneira, é favorecida a criação de uma *comunidade democrática de aprendizagem*, bem como a ressignificação, recontextualização e potencialização da instituição e do ensino escolar na vida cotidiana.

2.4 A dimensão ética da prática escolar: o debate sobre a qualidade do ensino

Sacristán opõe a ideia de práticas éticas em educação àquelas prioritariamente voltadas para a abordagem tecnicista neoliberal focada no alcance de metas de qualidade (aquisição de resultados pré-estabelecidos). É necessário que se observe a coerência de valores entre os meios e as metas educacionais, entendendo-se valores como aquilo que norteia os sentimentos, a conduta e o pensamento das pessoas. Assim, é necessário considerar as opções de valores intrínsecos que se ensina, que se fazem presentes, conscientemente ou não, nos processos educativos que se emprega, não havendo distinção entre meios e fins. Sacristán defende que um ensino ético valoriza as aquisições latentes e intangíveis, cujos efeitos se manifestam explicitamente a seu próprio tempo:

Quando os alunos por exemplo, desperdiçam o seu tempo na realização de atividades e na aprendizagem de conteúdos nos quais não encontram sentido próprio, estão aprendendo algo mais do que conteúdos sem sentido, estão aprendendo, de maneira mais ou menos consciente, a subordinar os seus desejos e princípios às exigências contingentes impostas, de modo talvez sutil, de fora. (...) Os estudantes estão aprendendo a alienar sua conduta a objetivos e valores alheios e extrínsecos (p.90).

Para o autor, os agentes envolvidos alienam-se da prática educativa *ao situar, fora deles, os valores que justificam a sua atuação*, o que deriva de uma concepção política instrumental da educação e da vida humana, uma *ideologia pedagógica da alienação*. Exemplifica, ainda, práticas escolares que favorecem os processos de alienação: o deslocamento de importância dos processos para os resultados; a primazia dos resultados observáveis e mensuráveis a curto prazo; a separação dos meios e dos fins da aprendizagem; a restrição das possibilidades criadoras e inovadoras da atividade educativa pelo trabalho voltado a objetivos pré-estabelecidos.

CAPÍTULO 3

Compreendendo a relação dos docentes de Dança com o Currículo Mínimo

No presente capítulo, buscarei compreender a forma com que os professores entrevistados se relacionam com o Currículo Mínimo, com o PEE e com seu próprio trabalho com Dança na Rede. Foram contatados, inicialmente, seis professores, dos quais três concordaram em participar da pesquisa, concedendo entrevistas sobre seus trabalhos. Dentre este material produzido, há também o depoimento sobre minhas vivências como professora da Rede. Consiste num dado significativo o fato de todos os professores contatados optarem por não ministrar aulas práticas de Dança, e nem por incluir o Currículo Mínimo em seus planejamentos de aula.

Com base neste material produzido, disponível integralmente nos Apêndices da pesquisa (de 2 a 5), apresentarei, primeiramente, o perfil profissional de cada professor. Em seguida, a partir dos conceitos estudados no capítulo anterior, analisarei: suas crenças pedagógicas basilares; o como compreendem o fluxo de trocas da aula no processo de ensino-aprendizagem; e o modelo de aula que praticam, enquanto intervenção pedagógica na instituição escolar.

Contudo, antes disso, buscarei familiarizar o leitor em relação a duas das influências institucionais incontornáveis para se entender tanto as escolhas dos professores quanto o ambiente de trabalho que os recebe, em suas expectativas do que seja a disciplina Arte, na qual se insere o ensino de Dança. Primeiramente, revisarei as demandas dos documentos federais a respeito do ensino de Dança no ensino básico; em seguida, discorrerei sobre o histórico do desenvolvimento do ensino de Arte, e de Dança, na Rede Estadual de Ensino.

3.1 Contextualização institucional do ensino de Dança na Rede

3.1.1 O ensino de Dança na educação básica nacional

O ensino de Arte obrigatório é estabelecido pelo art. 26 § 2º da Lei 9394/96 (LDB), e tem por finalidade “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Como documento complementar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) formulam diretrizes norteadoras

dos currículos da educação formal, prescrevendo *conteúdos mínimos* para todas as disciplinas obrigatórias (BRASIL/MEC/SEF, 1997a, p.14). O documento prescreve orientações metodológicas para o ensino das quatro linguagens artísticas: Teatro, Dança, Artes Visuais e/ou Música⁵⁰, recomendando que o aluno, ao término de sua escolaridade básica, tenha experimentado vivências artísticas/pedagógicas nas quatro linguagens (Id, 1997b, p. 55). Preconiza ainda que o seu ensino deva ser conduzido por meio da Proposta Triangular (Id, op. cit., p. 31), alcunhada nos anos 80 pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1991), onde um mesmo objeto artístico é estudado a partir de três abordagens complementares: o *fazer arte*, o *apreciar* a obra e o *refletir* sobre ela. Tal abordagem possibilitaria um amplo e profundo desenvolvimento sensorial, sensível e cognitivo no processo de *desenvolvimento integral* do aluno (BRASIL/MEC/SEF, op. Cit., passim), atuando, também, como “recurso cultural relevante para a conquista de sua cidadania” (Id, ibid, p.5). Mesmo condicionando abordagens e conteúdos mínimos, os PCN são concebidos como diretrizes de ensino abertas e flexíveis, adaptáveis às diferentes concepções pedagógicas e especificidades locais, e mesmo ao preparo acadêmico e às escolhas afetivas de cada professor.

3.1.2 Ensino de Dança na SEEDUC

O desenvolvimento do ensino de Dança na Rede Estadual, no âmbito da disciplina Arte, possui antecedentes singulares em relação às demais linguagens artísticas. Apesar de figurar nos PCN desde 1997, não foi oficialmente reconhecida como parte da disciplina Arte no estado até 2010, ano de redação do documento “Orientações Curriculares: um novo formato” (RJ/SEEDUC, 2010a). A versão anterior, datada de 2006 (Id, 2006), determinava como Artes Visuais, Música e Teatro as linguagens da Arte a serem trabalhadas no âmbito da Rede. Somente a partir dos anos 2000 a Secretaria passou a abrir concurso para professor de Educação Artística, polivalente nas quatro linguagens, demanda aberta pela LDB de 1971.⁵¹ Antes disso, a disciplina era ministrada por docentes especialistas em outras áreas, como Pedagogia, Português e História. Até a edição das orientações curriculares de 2006, a práxis pedagógica do ensino da Arte na SEEDUC era ainda conduzida pelo entendimento da antiga

⁵⁰ Somente a partir de 2016, com a publicação da Lei 13.278/2016, fica determinada a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens da Arte a serem trabalhadas na educação infantil e ensino fundamental, passando a ser optativa a presença da disciplina no ensino médio (Brasil, 2016).

⁵¹ Na antiga versão da LDB, Lei 5.692/71, a área de Arte era nomeada pelo termo Educação Artística, que definia um professor polivalente, que ministrasse conteúdos de todas as linguagens artísticas mas sem formação específica em nenhuma delas (BRASIL/MEC/SEF, 1997a, p.28).

LDB: uma atividade educativa complementar, não uma área de conhecimento, com conteúdos próprios e diferentes linguagens. As aulas eram voltadas à confecção de trabalhos artesanais, decoração da escola para datas festivas, ou atividades com literatura ou História da Arte.

Mesmo depois da abertura dos concursos, o professor de Educação Artística não apresentava outras demandas à escola que não uma lista de material de papelaria, podendo ministrar as suas aulas, sem maiores transtornos, na sala de aula convencional, com cadeiras e quadro negro. A Dança, como componente curricular, continuava pertencendo somente à área de Educação Física. É de nosso conhecimento o caso de uma professora, colega de faculdade, que foi impedida de tomar posse na SEEDUC com diploma de Dança, assumindo o cargo somente após recurso judicial. É também bastante comum professores de Dança serem coagidos, com maior ou menor contundência, a ministrarem conteúdos de linguagens artísticas as quais não têm familiaridade ou formação específica, o que é relatado em todas as entrevistas cedidas para a escrita deste capítulo⁵².

Nesse sentido, a inclusão de Dança como linguagem da Arte nas Orientações Curriculares de 2010, e a seguir, no Currículo Mínimo, consistiu num avanço político sem precedentes para a atualização da área no âmbito da SEEDUC. Ao menos em tese. A maneira com que os docentes sentiram esta mudança em suas escolas como um avanço em relação aos problemas antigos de legitimidade da área, ou não, será retratada ao longo do capítulo.

3.2 Um ensino de Dança possível à SEEDUC, sob a perspectiva dos entrevistados

3.2.1 Perfil dos professores

Partirei do enfoque para a *compreensão sobre a vida na aula*, estudada no Capítulo 2, com o *modelo mediacional centrado no professor*. Conheceremos seu histórico e perfil profissional, como artista e como professor, bem como suas concepções e crenças a respeito da educação e do ensino de Arte e de Dança. Conheceremos o seu perfil de formação universitária e as experiências formativas que lhes foram marcantes, caso as relatem; suas primeiras experiências de trabalho na escola estadual, e em que sentido evoluíram; e a influência do PEE em suas aulas e no ambiente escolar como um todo.

⁵² V. Apêndices 1 à 5.

As duas primeiras entrevistas, dos professores A e B, foram realizadas presencialmente, de modo que há uma organização mais flexível das perguntas (por isso não são numeradas), um maior espaço para digressões e para a inclusão de novas perguntas, voltadas para as especificidades de seus relatos. O terceiro professor, Professor C, é o único identificado, pois trata-se de mim mesma. Também por isso as informações deste depoimento podem ser complementadas com o texto de apresentação da pesquisa (p. 10-16). O Professor D entregou o questionário impresso, sem cópia digitalizada, por isso a formatação de seu material difere das demais. Dos quatro professores, até o ano de 2015, somente um continuava em atuação na SEEDUC, sendo três deles exonerados após o início da vigência do Currículo Mínimo. Com o intuito de preservar a liberdade de expressão de suas perspectivas pessoais em relação ao empregador, optei por não tornar públicas suas identidades.

3.2.1.1 Professor A⁵³

Integra os quadros da SEEDUC desde 2008 e atua também, atualmente, junto à Rede FAETEC. Possuía duas matrículas no estado, mas exonerou-se de uma ao ser convocado para o cargo da outra Secretaria. Optou por sair de sua matrícula mais antiga, a que em tese lhe seria mais lucrativo ficar (em decorrência da gratificação por tempo de serviço, os triênios), pela pressão que sofria em relação ao cumprimento das metas do estado naquela escola. Não possui pós-graduação e, em sua vida artística, trabalha com Danças Populares. Não está satisfeito com as condições de trabalho que encontra em sua escola, nem se vê trabalhando na SEEDUC até a aposentadoria. Atualmente aguarda por oportunidades de emprego melhores.

Em sua formação universitária, apesar de tratar-se de uma Licenciatura Plena em Dança, não estudou com professores com histórico de atuação no ensino básico e não recebeu direcionamento específico para a atuação neste nível de ensino. Sua prática de estágio concentrou-se em ministrar aulas técnicas em um estúdio de dança.

As impressões iniciais de sua escola estadual determinaram a maneira com a qual desenvolveria o seu trabalho a partir de então:

Quando eu cheguei lá, eu me deparei com a realidade de que (...) pela estrutura da escola, tanto física quanto todo o pensamento que se tinha, não teria condições de

⁵³ V. Apêndice 2.

trabalhar com Dança naquele lugar. E quando se falava em Arte eles esperavam um professor que desse desenho, que ensinasse a fazer mosaico... (...) e a diretora, naquele momento, nós tínhamos uma autonomia pedagógica maior no estado, ela falou “olha professor”... ela pediu algumas coisas, que eu tive que procurar saber o que que era porque eu não sabia, ela falou “ai, mas dá o básico, cores primárias, cores secundárias... isso aí eu acho que tem que ter, né?” Foi uma coisa meio assim. E no mais eu acabei criando, desenvolvendo, como eu dava do sexto ao nono ano, um programa, meu, mas foi... no início muitas coisas não funcionavam, era o caos... eu não estava acostumada à realidade de uma turma superlotada...

Em relação ao método que desenvolveu, não realiza atividades práticas de dança no horário regular; somente quando há demanda dos alunos, em horário extraclasse. Na estrutura de suas aulas, mescla conteúdos teóricos das quatro linguagens. Enfoca e valoriza mais o desenvolvimento original do aluno, social, afetivo e cognitivo, do que a aquisição de conteúdos e avaliação. Assimila em suas aulas material que eles trazem de suas vivências cotidianas, e considera o desejo e a afinidade do aluno com os conteúdos no momento de planejar atividades. Um dos motivos que o fazem não ministrar práticas de dança para a turma regular é que se recusa a ensinar dança “na marra”.

Atualmente é regente de sete turmas, com entre quarenta e quarenta e cinco alunos cada. Por meio da experiência e da experimentação com aquele contexto e perfil de alunado consegue resultados cada vez mais adaptados a sua realidade. Em sua atuação, busca formas de se poupar do desgaste emocional e físico, e aponta ser uma preocupação “não adoecer naquele lugar”. Não se sente plenamente satisfeito com o que desenvolve, porque gostaria de ministrar algo mais próximo de sua formação e também porque carece de estrutura básica, não fornecida pela escola.

As situações mais gratificantes de que se recorda na escola do estado se referem à evolução na aprendizagem dos alunos e ao reconhecimento, por estes, da qualidade do seu trabalho. Cita uma oportunidade que teve de levá-los a um espetáculo de dança, contexto no qual os conteúdos teóricos que ministrava fizeram pleno sentido para os alunos: “Foi uma coisa incrível, onde eu pude ver que de repente com um pouquinho de oportunidade o trabalho acontece.”

Entre as situações mais desgastantes, cita a omissão da escola em relação aos problemas estruturais que enfrenta e o sentimento de que não tem respaldo para o trabalho. Sente sua motivação “minada” pela política de responsabilização do professor em relação as notas do IDEB e a pressão para o cumprimento das metas. Sinaliza não possuir maiores vínculos afetivos com a escola ou com a SEEDUC, somente com seus alunos.

Em relação ao Currículo Mínimo e ao PEE, declara não cumprir as prerrogativas oficiais por não acreditar em sua eficiência naquele contexto; acredita que o documento pode ser uma ferramenta pedagógica interessante, mas não da maneira com que sua execução é prescrita pela SEEDUC. Diz não o considerar ao planejar suas aulas e tampouco o leu em sua totalidade, não aplicando, também, as avaliações oficiais (RJ, 2011a). Não teve conhecimento do processo seletivo para a equipe de elaboração do Currículo Mínimo – Arte (Dança), ou de sua revisão posterior. Após a incorporação da linguagem da Dança no documento não sentiu qualquer diferença de respaldo em seu trabalho com a linguagem na escola.

3.2.1.2 Professor B⁵⁴

Atuou na SEEDUC entre 2001 e 2011 e atualmente integra os quadros da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em regime de 40 hs. Foi diretor da escola em que trabalhou a maior parte de seu tempo de estado e posteriormente foi convidado a integrar, como professor, o Núcleo Avançado em Educação (NAVE), parceria público-privada entre a empresa Telefônica (Oi) e o Governo do Estado. Possui pós-graduação em psicomotricidade e foi professor universitário num curso de formação de docentes de Arte no Instituto Bennett durante sete anos. Em sua vida artística, atuou até os trinta e seis anos como bailarino profissional; hoje, com cinquenta, abandonou a profissão. Em termos de projeção para o futuro na SEEDUC, conseguiu atingir o que mais havia desejado, trabalhar no NAVE. No entanto, após tê-lo integrado, se diz decepcionado com o modo de gestão e de funcionamento da instituição.

Sua formação universitária foi inteiramente voltada para a aquisição de técnicas de dança e inserção no mercado de trabalho como artista, apesar de se tratar de um curso de licenciatura plena. Durante sua formação, não foi orientado sobre a atuação com dança na escola básica. Seu desejo de prestar concurso surgiu por influência de uma professora atuante na escola básica pública, de quem foi aluno durante o curso de pós-graduação. No entanto, ao longo dos dez anos em que trabalhou no estado, optou por desenvolver o trabalho com Teatro e somente ensinou Dança nos primeiros momentos:

Porque eu vejo a Dança como sensibilizadora do corpo, e possibilitadora do corpo expressivo. E dentro das possibilidades de um corpo se expressar na sujeira, no

⁵⁴ V. Apêndice 3

barulho, na falta de consciência da comunidade inteira. Em Belford Roxo eu aplicava a Dança, mas eu parei porque realmente, eu tinha que passar pano no chão, eu tinha que afastar carteira... é um trabalho muito desgastante. Não valia a pena e os alunos ficavam desmotivados.

Sua metodologia de trabalho é transdisciplinar e trabalha com novas mídias. Quando ministra Dança, trabalha com conteúdos de Laban⁵⁵ e Dança Criativa⁵⁶. Prioriza o oferecimento de experiências do fazer e do fruir a arte e não ministra aulas voltadas para a aquisição de conteúdos teóricos. Tanto seu planejamento quando avaliação são flexíveis e partem do interesse e da afetividade do aluno. Não realiza planejamentos anuais e não aplica as avaliações oficiais. Possui posições políticas bastante definidas e, ao mesmo tempo em que acredita na afetividade como chave para o trabalho, possui uma postura bastante consciente de seus direitos e se mantém firme frente aos seus superiores, não se deixando sucumbir a pressões institucionais que desvirtuem suas convicções pedagógicas. Acredita que o fazer pedagógico, de modo geral, deve formar o aluno para a democracia, desenvolvendo o seu protagonismo e autoestima. Acredita, também, ser pedagógica a sua conduta profissional e de vida, e busca servir como exemplo para seus alunos.

Em seu percurso no estado, trabalhou em cinco escolas diferentes. Não acusa ter trabalhado com turmas superlotadas e na minoria dos casos esteve em unidades com condições precárias. Tanto o NAVE quanto a escola em que foi diretor, um Ciep em Campo Grande, apresentavam excelentes condições de estrutura.

Como vivências mais gratas, aponta o tempo em que trabalhou no Ciep porque tinha um vínculo afetivo muito forte com o lugar e os alunos, e, também, quando foi convidado para integrar o NAVE, uma vez que é uma escola muito concorrida entre professores e alunos. Como vivência mais adversa, relembra o episódio que resultou no abandono de sua matrícula, quando, segundo o professor, a SEEDUC demonstrou insensibilidade e desinteresse em buscar uma solução para a sua incompatibilidade de horários em relação à SME.

Conhece o texto integral do Currículo Mínimo – Arte, em suas quatro linguagens;⁵⁷ não avalia o documento negativamente, mas não o utiliza por não o considerar relevante para a sua realidade de trabalho, preferindo guiar-se pelos PCN. Não teve conhecimento da

⁵⁵ V. LABAN, 1990.

⁵⁶ V. STRAZACAPPA, 2010.

⁵⁷ A primeira versão do documento, editada em 2012.

consulta pública para a redação e revisão do documento e afirma que, se o tivesse sabido, teria participado do processo.

3.2.1.3 Professor C⁵⁸

Foi docente da SEEDUC entre 2010 e 2014. Integra, atualmente, os quadros da Rede FAETEC e da SME. Em sua vida artística atuou junto a companhias de teatro e dança, e desenvolveu trabalhos autorais e colaborativos em *performance art*. No período em que atuava na Rede não possuía título de especialista. Em termos de projeção para o futuro, nunca esperou se aposentar pela SEEDUC, por insatisfação com o salário e com as condições de trabalho. Mudou de Secretaria ao ser convocado para outro cargo de professor com condições salariais melhores.

Em sua formação universitária não teve contato com professores ligados ao ensino básico. Apesar de se tratar de uma licenciatura, o perfil de seu curso era mais voltado para a formação de artistas e professores técnicos. Contudo, cumpriu seu estágio docente em uma escola de ensino básico, o colégio de aplicação de sua faculdade, onde sua prática recebia tratamento de disciplina⁵⁹. Posteriormente, ainda como prática de estágio, desenvolveu um projeto autoral de ensino de Dança em instituições prisionais, no complexo de Bangu, que perdurou por três anos para além do período em que estava na faculdade. Este consistiu em um período bastante marcante em sua vida docente, pela total autonomia pedagógica, liberdade de pesquisa e experimentação permanente, e seu desejo de prestar concurso para a SEEDUC veio da perspectiva de integrar os quadros da Diesp, setor da Secretaria voltado para a educação prisional.

Em sua primeira escola do estado, encontrou resistência, por parte da direção, em aceitar que ministrasse aulas de Dança. Com o tempo, passou a entender a ignorância dos gestores em relação à área de Arte como atraso pedagógico característico da própria SEEDUC. Jamais abriu mão de ministrar aulas em sua área de formação, entendendo a sua

⁵⁸ V. Apêndice 4.

⁵⁹ Uma vez que era alocado em meio à grade de aula normal dos alunos, e sua atividade não era proposta pela escola como de adesão voluntária.

postura como uma espécie de militância artística. No entanto, pela disputa por espaços de aula, era necessário, por vezes, abrir mão da parte prática das aulas por longos períodos.

Desenvolveu um plano de curso estruturado e progressivo que buscava equalizar o *fazer*, o *fruir* e o *contextualizar*, adaptado ao contexto de sua escola e ao alunado que atendia. Chegou a ele através de um longo processo de experimentação com conteúdos, em diferentes faixas etárias e anos de escolaridade. Entregava todos os planejamentos solicitados pela escola e os cumpria, dentro das possibilidades estruturais disponíveis. Cumpria todos os instrumentos oficiais com seus respectivos pesos avaliativos, oferecendo recuperação, dependência, e reprovando alunos quando apresentavam aproveitamento insuficiente. No contexto deste alunado específico, entende a reprovação como parte do processo pedagógico e motivacional do aluno. Seu método e modo de proceder em sala incorporou a necessidade de lidar com um perfil de turmas superlotadas, com alunos que apresentavam desvios de conduta social mais sérios e onde, em momentos de dificuldade, nem sempre podia contar com respaldo dos setores de apoio pedagógico da escola.

Nutriu expectativas muito otimistas inicialmente em relação ao PEE, o que era compartilhado com os demais profissionais de sua escola. O sistema de bonificação parecia uma oportunidade de otimização do trabalho, caso revertisse a falta de motivação profissional que levava muitos dos colegas professores a um ritmo de trabalho penoso e apático. Buscou participação na escrita do Currículo Mínimo e participou na medida em que pôde. Quando teve contato com a primeira versão do documento, contudo, percebeu que não poderia adequá-lo à realidade de sua escola nem ao perfil de seu alunado. Nunca o utilizou para planejar suas aulas, apesar da acirrada fiscalização externa. No entanto, sentiu a inclusão da Dança no documento como fonte de maior respaldo e legitimidade para sua atuação na escola.

3.2.1.4 Professor D⁶⁰

Atuou na SEEDUC entre 2010 e 2014. Integra, atualmente, os quadros da SME e da Rede FAETEC. Possui mestrado em Ciência da Arte e atuou em escolas particulares, ministrando aulas de dança como atividade extracurricular. Em sua formação universitária, vários de seus professores eram atuantes e com pesquisa no campo do ensino básico e grande

⁶⁰ V. Apêndice 5.

parte do seu estágio docente foi realizado em escolas básicas, públicas e privadas, com alunos de faixas etárias variadas.

Em relação a suas primeiras experiências na escola estadual, relata:

Quando entrei na SEEDUC não recebi nenhuma orientação quanto ao conteúdo e as possibilidades de atuação na escola. Apeguei-me à Metodologia Triangular⁶¹ e procurei ser fiel a ela. No entanto, logo me deparei com a dificuldade em ministrar aulas práticas. Não só o número de alunos nas salas era exorbitante, como também não havia espaço adequado para realizar o trabalho. Inicialmente tentei fazer essas aulas dentro da própria sala de aula e, quando conseguia reserva, no auditório. Logo percebi que essa prática era extremamente desgastante e que não surtia o rendimento desejado. Aos poucos fui reduzindo essas aulas a momentos esporádicos ao longo do ano letivo, deixando a parte de experimentação restrita a trabalhos práticos que os alunos elaboravam em casa e traziam para a escola na forma de vídeo/apresentações.

Em relação às aulas práticas, o professor entende que o seu desgaste com o trabalho, em condições adversas, não compensava os resultados atingidos com os alunos. Cita, como parte deste desgaste, a falta de respaldo da direção da escola, que apresentava uma visão atrasada e estereotipada do dançar, mantendo-se refratária aos objetivos e ao aspecto experimental e didático da atividade no contexto da disciplina Arte. Compreende que a maior resistência a seu trabalho vinha da direção, não dos alunos. Por fim, passou a estruturar suas aulas em torno da aquisição de conteúdos de História da Arte e da fruição de obras em vídeo. Sua avaliação se dava por meio de análise nos cadernos e provas de múltipla escolha. Reprovava o aluno de rendimento insuficiente. Realizava a entrega do planejamento anual e o cumpria, com alguma flexibilidade.

O professor avalia o PEE como meramente “uma maneira de maquiar a real situação na educação do estado do Rio de Janeiro” o que “apenas coage o professor, que fica preso a metas e a números que pouco tem a ver com a realidade em sala de aula”. Não avalia a qualidade do Currículo Mínimo negativamente, mas acredita que deveria funcionar tal qual as antigas Orientações Curriculares, ou seja, como um material de apoio e referência, e não como uma prescrição engessada de conteúdos. Na escola, não teve notícias sobre o processo de elaboração do Currículo Mínimo. Ao receber o documento não reestruturou o seu plano de aula, entendendo que, em linhas gerais, estava trabalhando com conteúdos semelhantes. Não sentiu qualquer diferença de legitimidade em relação ao seu trabalho na escola a partir da inclusão da Dança no documento.

⁶¹ Refere-se à Proposta Triangular para o Ensino das Artes. O termo *metodologia* é empregado originalmente pela autora na obra *A Imagem no Ensino de Arte*. (BARBOSA, 1991).

3.2.2 Crenças pedagógicas, compreensão dos processos de ensino e prática de aula dos professores entrevistados sob a perspectiva conceitual de Sacristán

O Professor A, conforme declarou em sua entrevista, acredita que a importância da aquisição de conteúdos em qualquer disciplina é secundária frente à necessidade do desenvolvimento das habilidades sociais mais elementares, quando delas os alunos carecem (que é o caso do grupo a que atende no estado, segundo ele). Na experiência com o seu alunado, imputar o estudo de conteúdos para os quais não demonstram interesse resulta na dissidência generalizada, tornando o grupo disperso e indisciplinado, o que compromete a aula - especialmente por não poder contar com o apoio do gestor ou equipe pedagógica para ajudá-lo a gerenciar o problema. Ao elaborar seus meios pedagógicos, parte daquilo que detecta como o desenvolvimento original *real* dos alunos, e procura incluir assuntos que trazem de sua vida cotidiana na aula. Desta maneira, pode-se afirmar que o Professor A possui uma compreensão dos processos de aula análoga a que Sacristán define como *o ensino como produção de mudanças conceituais*. Seu método de trabalho é flexível e se adapta às contingências da escola, aos interesses dos alunos e aos aspectos situacionais da aula, demonstrando, assim, buscar o que o autor define como *a dimensão heurística do trabalho escolar*. Considera todos os aspectos do meio ao planejar sua atuação pedagógica, inclusive o atual momento político da educação no estado, mesmo que através de estratégias para neutralizá-lo, e por isso associa sua compreensão da *vida da aula* ao *modelo ecológico*. Contudo, descreve como obstáculo o sistema de gerenciamento das aulas característico do PEE. Cerceado em sua autonomia docente e desassistido em suas necessidades, a criação de estratégias pedagógicas específicas para a sua realidade é severamente dificultada.

O Professor B crê no empoderamento do aluno e na formação de cidadãos autônomos e protagonistas como principais finalidades de sua atuação na escola. Em seu ensino de Arte, transita por diferentes linguagens e busca o desenvolvimento da capacidade de fruição, o despertar do prazer da ludicidade e a potência criativa do aluno. Investe no cultivo de vínculos afetivos com o grupo, na empatia e no fortalecimento da autoestima grupal e de cada um. Suas crenças pedagógicas se aproximam do que Sacristán categoriza como *o fomento ao desenvolvimento natural do aluno*, uma vez que prioriza seu desenvolvimento emocional e psicológico em detrimento dos conhecimentos da área de Arte em seu valor intrínseco, excluindo, inclusive, seu aspecto teórico. Apesar de licenciado em Dança e de ter atuado como bailarino profissional de estilos específicos (cita o balé e a dança afro), trabalhou com a linguagem no estado por pouco tempo, rendendo-se à falta de estrutura das escolas em

que atuou inicialmente. Em resposta aos aspectos situacionais das aulas e ao ritmo de desenvolvimento dos alunos, não aplica as avaliações oficiais e mantém seu planejamento flexível, contrariando a exigência de entrega do planejamento anual, corrente junto à Orientação Educacional das escolas, e passando ao largo das prerrogativas do PEE. Afasta-se do *modelo ecológico* uma vez que se “ilha” com o grupo das cobranças institucionais e das adversidades do meio. Associa sua compreensão da vida da aula ao *modelo mediacional centrado no aluno*, por buscar individualizar o trato e contemplar suas particularidades. Sinaliza que a construção de seus meios pedagógicos é de natureza dinâmica e situacional, correspondendo às características do estilo de aula heurístico, favorecendo, intencionalmente, a criação de uma *comunidade democrática de aprendizagem*, o que corresponde ao ideal de uma cultura democrática na escola preconizado pelo autor.

O Professor C orienta seu trabalho para a aquisição dos conhecimentos específicos em Dança, objetivando a alfabetização cultural do aluno na linguagem. Traz de sua vida profissional em Arte o desejo de que o aluno vivencie a área em sua complexidade e profundidade. Por meio da aquisição dos conhecimentos em Dança em sua abordagem tríplice (fazer, fruir e contextualizar), busca exercitar o desenvolvimento do raciocínio complexo e de uma sensibilidade diferenciada, trabalhando, no grupo, uma disposição psicológica de abertura para outras realidades culturais. Procura conhecer a cultura de origem do aluno, mas não lhe dá lugar privilegiado nos meios educacionais que elabora. Busca abordar os processos de ensino como *produção de mudanças conceituais*. Contudo, não apresentando uma postura especialmente compassiva com alunos que não desenvolvem o interesse pela disciplina ou mesmo com os que não possuem instrumental cognitivo para acompanhar os trabalhos, a aula pode tornar-se uma experiência meramente burocrática, de aquisição de conteúdos impostos arbitrariamente. Não cede às limitações impostas pela instituição e é intolerante com alunos que carecem de habilidades sociais elementares. Valoriza a execução de seu Plano de Curso e do cronograma bimestral de avaliações em detrimento dos aspectos latentes da educação e do tempo de maturação e aprendizado de cada um, necessários para uma abordagem ecológica dos processos de aula. Por isso, seu entendimento da *vida da aula* se identifica com o *modelo mediacional centrado no professor*. Não concede voz aos alunos na escolha dos meios educacionais, distanciando-se do ideal de *cultura democrática* na escola. Aproxima-se da *dimensão heurística* por elaborar os meios pedagógicos a partir da realidade do grupo e do meio. No entanto, por avaliar o rendimento dos alunos através das avaliações oficiais do

estado e de suas próprias metas de aprendizagem, não está de todo distante do *ensino como atividade técnica*, conforme descrito pelo autor.

No início de suas atividades no estado, o Professor D buscou abordar o ensino de Dança a partir da Proposta Triangular, conforme o preconizado pelos PCN. No entanto, ao procurar desenvolver atividades práticas com dança, relata que passou a sofrer um grande desgaste junto aos alunos, obtendo resultados de aprendizagem inexpressivos, ao mesmo tempo em que sentia seus esforços e dificuldades sendo banalizados pela equipe de gestão da escola. Por isso, passou a organizar as aulas em torno de conteúdos de História da Arte, perpassados por experiências de fruição artística por meio de material em vídeo. Em seu questionário, cita um suposto atendimento à “demanda dos alunos, e não a expectativa do sistema” na elaboração das aulas. Contudo, o interesse do aluno não volta a aparecer como fator relevante para o seu planejamento, não se referindo, no conjunto de seu discurso, a vivências democráticas concretas junto aos grupos que atende. Em seu lugar, nota-se uma grande importância atribuída aos aspectos formais dos meios pedagógicos. Por isso, associamos sua abordagem ao *ensino como transmissão cultural*, seu entendimento da *vida da aula ao modelo processo-produto* e sua intervenção na escola ao *ensino como atividade técnica*, conforme descritos pelo autor.

3.2.3 A perspectiva conceitual de Sacristán frente aos documentos oficiais como referência pedagógica comum

Todos os professores participantes da pesquisa declaram conhecer a Proposta Triangular para ensino de Arte e, com exceção do Professor A, afirmam tê-la como o norte para sua atuação pedagógica no estado. O Professor A declara que não a utiliza e o justifica no contexto de sua realidade de trabalho. O Professor C ministra conteúdos de Dança por meio das três abordagens, mas relata que, para isso, precisou arcar com o constante e prolongado enfrentamento das limitações e adversidades encontradas na escola, o que por fim surtiu efeitos nocivos sobre sua saúde, resultando em episódios de afastamento do trabalho por estafa profissional. Problemas semelhantes são relatados pelos demais professores e a preocupação com sua integridade física e moral é comum em seus discursos. Lidando com a questão cada um a sua maneira, o Professor B optou por ministrar outra linguagem artística,

no caso Teatro, enquanto o Professor D estrutura suas aulas em torno de conteúdos de História da Arte.

Apesar de trabalhar com conceitos de Sacristán como marco teórico para esta análise, o autor não é indicado nos escritos oficiais como referência a ser observada. O trago justamente como contraponto, como um segundo ponto de vista em relação às referências comuns dos professores. Com o termo “escritos oficiais” me refiro ao texto dos PCN para Dança, que recomenda a utilização da Proposta Triangular para o ensino de Arte, à *Portaria SEEDUC/SUGEN n° 174 de 26 de Agosto de 2011*, que estabelece os procedimentos avaliativos oficiais da SEEDUC, e mesmo ao próprio Currículo Mínimo, com seus conteúdos e cronogramas pré-estabelecidos. Portanto, é coerente que os professores os tragam como referência antes dos critérios defendidos pelo autor. Observa-se, inclusive, que as prerrogativas do estado para a educação, de caráter marcadamente tecnicista segundo a perspectiva de Sacristán, vão de encontro às suas concepções de um ensino ético e de qualidade, relevante para os alunos e para a democracia. O objetivo deste capítulo é entender a maneira com que os professores entrevistados adaptam suas crenças e práticas pedagógicas pessoais à infraestrutura e às prerrogativas da SEEDUC, um ensino de Dança possível à realidade que encontram no estado, segundo a perspectiva de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“- Agradeço a Deus por vivermos um momento tão esperado por todos nós. Ver a Educação fluminense entre as melhores do Brasil é um grande orgulho. Estamos unidos na busca de resultados cada vez melhores. Assumimos o compromisso de continuarmos lutando por um ensino de qualidade, rumo ao primeiro lugar no Ideb”.⁶²

(...) os números podem não apenas mentir e serem usados para transmitir um quadro irreal à opinião pública, mas para simplificar propositalmente um fenômeno altamente complexo como a educação, difundindo, à revelia dos educadores e especialistas, a ideia de que o que acontece nas salas de aula pode ser visto como algo facilmente mensurável, objetivo, transparente e, portanto, compatível e assimilável pelas práticas de mercado.⁶³

O Plano Estadual de Educação (PEE) integra o *Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública* (Pró-Gestão), convênio firmado em novembro de 2010 entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e o Banco Mundial (BM) e que vincula as políticas da Educação do estado às “estratégias de assistência” da instituição financeira, condicionando-as a direcionamentos específicos (RJ/SEPLAG/SUPRE/UGP, 2010). De acordo com estudos de Sônia Kruppa (2011), o BM intervêm nas políticas de seus “países assistidos” conjugando: a formulação de “novas” concepções para a educação, deliberando também sobre suas formas de atendimento à população; a articulação das políticas públicas ao “comando do sistema” com a “construção de uma engenharia de controle centralizada, baseada na forte ênfase à padronização”; e pela definição das formas de financiamento, com ênfase na privatização de bens e serviços públicos.

A implementação de tais políticas ostensivamente neoliberais encontra justificativa no “fracasso” da educação estadual, no que se refere aos índices do IDEB anteriores a 2011. Uma parte significativa desta suposta má qualidade é atribuída ao professor, o que justifica a intervenção em sala de aula representada pelo Currículo Mínimo. Sem necessariamente descartar a questão da qualidade da atuação dos professores do estado, se faz necessário questionar se o histórico da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, caracterizado por sucessivas rupturas e descontinuidades de políticas públicas desde meados da década de 70,

⁶² Depoimento de Ana Paula Quadros, diretora pedagógica da Regional Metropolitana II, à assessoria de imprensa da SEEDUC (RJ/SEEDUC, 2014d).

⁶³ HUGUENIN, op.cit, p. 245.

pela má gestão e corrupção, precarização do ensino e das condições de trabalho, ausência de interlocução e violação dos direitos trabalhistas da classe docente, não teria uma parcela de responsabilidade nos índices nacionais e na real qualidade do ensino que a SEEDUC oferece (XAVIER, 2011).

Escapa ao escopo desta pesquisa investigar em que medida a ascensão estadual no IDEB entre os anos de 2011 e 2013 refletiu, de fato, mudanças significativas na qualidade da educação do período. Ao menos no que toca aos professores entrevistados, a implementação do PEE é sentida com total indiferença no curso do seu trabalho. Em nenhum momento demonstram desejo em cumprir as metas institucionais. Contrariando a lógica da bonificação por resultados, que pressupõe ser a recompensa financeira o maior fator motivacional do trabalho docente, os professores entrevistados demonstram que sua motivação principal é o desenvolvimento do aluno, naquilo o que consideram importante. Não cultivam vínculos afetivos com a unidade escolar ou com a SEEDUC, associando-as a sentimentos de frustração e opressão, o que compromete severamente a atmosfera de pertencimento à comunidade escolar necessária para as abordagens defendidas por Sacristán como ideais, notadamente o ensino ecológico e a criação de uma comunidade democrática de aprendizagem. Tais sentimentos podem estar refletidos na emblemática ausência de professores de Dança no processo seletivo para a escrita do Currículo Mínimo.⁶⁴ Talvez justifiquem, também, o fato de nenhum dos docentes entrevistados projetar seu futuro profissional junto à Secretaria.

A presente pesquisa investigou a maneira com que professores de Dança do estado justificam a sua atuação, uma vez que declaram não aplicar o Currículo Mínimo - Arte (Dança) e nem ministrar aulas práticas, apesar de sua formação. Acredito ter respondido a questão sobre o modo como os professores entrevistados justificam as suas práticas no estado ao longo dos estudos realizados no Capítulo 3, concluindo, assim, em parte, a investigação do objeto da pesquisa. Consiste em um dado relevante para a conclusão desta análise o fato de não se poder afirmar que existem, oficialmente, professores de Dança no estado, uma vez que não foram admitidos em concurso público como tal, mas sim como professores de “Arte”,

⁶⁴ Ao afirmar que “amava sua escola” o Professor D se refere àquela em que foi diretor, em um período anterior à implementação do PEE, uma vez que a deixou em 2009. Apesar de sua incansável perspectiva otimista em relação às mais diferentes conjunturas de trabalho, declara ter se decepcionado com a instituição modelo em que trabalhava (NAVE), em decorrência do modo de gestão da escola (v. Anexo 5).

com prova de conteúdos gerais e polivalentes, predominantemente de Artes Visuais.⁶⁵ Desta forma, optar por trabalhar a linguagem de sua formação ou não é uma prerrogativa do professor, que pode também seguir o programa do Currículo Mínimo de qualquer uma das demais linguagens artísticas, ou mesmo alternar as linguagens a cada bimestre, ainda que não possua formação específica para isso, sem que haja qualquer fator institucional impeditivo. Destaco, portanto, a discrepância entre o perfil de professor admitido em concurso público pela SEEDUC e o do professor especialista que a implementação de um Currículo Mínimo específico para as linguagens da Arte supõe poder contar.

No título deste trabalho há a proposição de duas hipóteses sobre o advento do Currículo Mínimo – Arte (Dança): se o documento consiste, ou não, em uma ferramenta de clausura dos docentes às novas prerrogativas do estado ou se, sem prejuízo deste aspecto, surgiu como um catalisador das mudanças institucionais necessárias para a legitimação do ensino de Dança como parte integrante da disciplina Arte. Tais hipóteses incorporam o paradoxo vivido por mim, como docente da SEEDUC no período, a partir da implementação do documento.⁶⁶ Os demais professores, contudo, passaram ao largo desta experiência, permanecendo alheios ao advento do documento e mesmo do PEE, uma vez que não procuraram adaptar suas aulas e não sentiram qualquer mudança na atitude dos gestores em relação à disciplina.

De acordo com Sacristán, um processo ético de ensino é aquele que se opõe aos pautados por metas de desempenho, em que consiste, exatamente, o objetivo da escola-empresa projetada pelo PEE. Este, formulado a partir de interesses de grupos políticos e do capital internacional em detrimento de um real projeto de empoderamento das pessoas e fortalecimento da democracia, favorece o que o autor defende como uma *ideologia da alienação*, um projeto de cidadão submisso, favorável ao uso instrumental de sua pessoa e dos recursos públicos, do bem comum. Recusando-se a subordinar inteiramente suas aulas às prerrogativas do PEE, os professores demonstram, cada um a sua maneira, uma forma de resistência e de recusa em alienar de todo suas crenças, interesses e objetivos pedagógicos em prol de tal projeto, o que responde em parte ao entendimento de ensino ético defendido por Sacristán.

⁶⁵ Diferentemente dos professores de Arte da SME, por exemplo, que são professores de Música ou Artes Visuais ou Artes Cênicas (Teatro), admitidos através de prova de conteúdos específicos e com exigência do diploma de Licenciatura na linguagem.

⁶⁶ Relato presente no Apêndice 4.

É igualmente importante observar, contudo, que a relação entre os meios e as finalidades pedagógicas que os professores acreditam almejar nem sempre são coincidentes. Como vimos no segundo capítulo, opções pedagógicas são condicionadas em parte pela estrutura de trabalho que é oferecida, e em parte pelas crenças e valores de cada professor. O conjunto destas crenças e valores direciona a aula para um determinado projeto de formação dos alunos através dos meios pedagógicos escolhidos. Por meio do estudo das ferramentas de análise propostas por Sacristán, é possível elucidar o projeto formativo *real* de cada professor, e se este é coincidente ou não com o seu discurso, estando implícito nos meios educativos que emprega.⁶⁷

Observar analiticamente as diferentes abordagens dos professores para lidar com as adversidades comuns nos convida à análise crítica de nosso próprio trabalho em sala de aula. Nos convida ao exame do conjunto de crenças e práticas que constituem a intervenção que cada um de nós, professores, realiza em seu ambiente escolar. Utilizar a experiência do outro como referência viva e válida pode, desta maneira, consistir em uma poderosa ferramenta de otimização, validação e aprimoramento de nossos trabalhos. E no contexto desta pesquisa, especialmente no que toca ao ensino de Dança na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

⁶⁷ Para o aprofundamento desta análise, sugiro a leitura na íntegra das entrevistas, presentes no Apêndice da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo; CUSTÓDIO, Cláudia. Educação, Capital e Neoliberalismo: cinco décadas de atuação do Banco Mundial nas políticas de Educação Brasil (1960/2010). **V Jornada Internacional de Políticas Públicas – UFMA**. São Luiz, agosto de 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/EDUCACAO_CAPITAL_E_NEOLIBERALISMO.pdf> Acesso em: 30 dez. 2014.

AGLIARDI, Delcio A.; PIEROSAN, Maristela R.; WELTER, Cristiane B. O Novo Plano Nacional Decenal de Educação e as Políticas Educacionais de Estado: velhas metas, novos desafios. **Anais da IX ANPED Sul**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3210/178>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

_____. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular In: MAE, Ana. **Tópicos Utópicos**. (p. 30-51). Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Casa Civil. **Lei Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL, Casa Civil. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.278, de 02 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. Brasília, 2016.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira,

visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programa.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. MEC vincula recursos à adesão ao Compromisso. **Portal MEC.** Brasília, 12 de julho de 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8601:&catid=223&Itemid=86>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 5ª à 8ª séries.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. INEP. O PISA e o IDEB. **Portal INEP.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: MARE, 1995.

CASTRO, Cláudia de Moura. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. In: **PISA 2000 – Relatório Nacional.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/pisa2000.pdf>> Acesso em: 1o dez. 2014.

COSTA, Omar. **TUDO pelas APROVAÇÕES na SEEDUC. VERGONHOSO!!!.** Rio de Janeiro, 22 de dezembro de 2014a. Disponível em: <<http://observacoeseducacionais.blogspot.com.br/2014/12/tudo-pelas-aprovacoes-na-seeduc.html>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

CRUZ, Carlos Henrique C. **Competências e Habilidades: da proposta à prática.** São Paulo: Loyola, 2001.

DAVIES, Nicholas. **Rede Estadual de Ensino do RJ é a que mais diminuiu no Brasil** (-34,7%) na educação básica entre 2006 e 2012, com perda de 516.471 matrículas, porém a Rede Privada do RJ foi a quarta que mais cresceu (193.73 matrículas, ou +22,5%), tornando-se a segunda maior Rede Privada do Brasil. Sindicato Estadual dos Profissionais Da Educação (SEPE), 2014a. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim372.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. Governo Estadual do Rio de Janeiro Favorece Privatização do Ensino Médio com Redução de sua Rede. **Sociologia da Educação: informativo das disciplinas de Sociologia**

do IEAR-UFF, 2014b. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B6-EkoT_Z7yccG01M3pCQ0M2aTg/edit>. Acesso em: 28 jun. 2014.

DIAS, Sheila G.; LARA, Ângela Mara. A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. **1º Simpósio Nacional de Educação – XX Semana de Pedagogia Unioeste**. Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2015.

FOUCAUT, M. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. Educação infantil está virando ensino fundamental. In: **Blog do Freitas**. Publicado em 20 dez. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/20/educacao-infantil-esta-virando-ensino-fundamental/>> Acesso em: 20 dez. 2015.

HUGUENIN, Rafael. Quando os Números Mentem: porque não devemos ser otimistas com os supostos ‘avanços’ da Rede Estadual do RJ. **L(E)H – UFF, Breviário de Filosofia Política** p. 244-258. Niterói: UFF, 2012. Disponível em: <<http://estudoshumeanos.com/wp-content/uploads/2012/09/2-244-258.pdf>> Acesso em: 11 maio 2013.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?. **Educação e Sociedade**. [online]. 2012, vol.33, n.119, pp. 405-430. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a05v33n119.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

KRUPPA, Sônia. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. **24ª Reunião da ANPED – G5: Estado e Política**. Outubro de 2011. Caxambu: Anped, 2011. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T0511651397173.doc>> Acesso em: 11 jan. 2015.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCONDES, M^a Inês; TURA, M^a de Lourdes R. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas n° 38, p. 95 - 118, Janeiro/Abril 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1544/1451>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: **Currículo: Questões Atuais**. MOREIRA, Antônio Flávio B.(org.). Campinas: Papirus, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNESCO/UNICEF, 1948.

_____. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: UNESCO/UNICEF, 1990.

_____. OCDE. **Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000**. UNESCO/OCDE, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

RIO DE JANEIRO. Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública – Pró-Gestão. **Governo do Estado do Rio de Janeiro**. RJ, 2010. Disponível em: <<http://www.progestao.rj.gov.br/>> Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. Decreto n° 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 07 de Janeiro de 2011, n° 005, parte 1, p. 3-4. Rio de Janeiro, 2011b.

_____. Portaria SEEDUC/SUGEN n° 174 de 26 de Agosto de 2011. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 30 de Agosto de 2011, n° 163, parte 1, p.21. Rio de Janeiro, 2011a.

_____. Rio receberá seminário do Banco Mundial para debater experiências de gestão pública: Governo do Estado também fecha convênio com Banco Interamericano de Desenvolvimento para implantar Programa de Fortalecimento de Gestão Estratégica. Governo do Estado, Assessoria de Imprensa, 2011. Rio de Janeiro, 01 abr. 2011c. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=400404>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

RIO DE JANEIRO. CECIERJ. Processo seletivo destinado à concessão de Bolsas para elaboração do Currículo Mínimo necessário ao oferecimento dos cursos de formação

continuada para professores da rede pública”. **Fundação CECIERJ- Extensão**. Rio de Janeiro, Novembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Saiba mais sobre a GIDE**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011b. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Saiba mais sobre o Acompanhamento de Resultados**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011c. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37307.pdf/Informativo_AcompanhamentodeResultados.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. _____. **Secretaria de Educação divulga cartilha sobre sistema de bonificação**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011d. Rio de Janeiro 10 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353270>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. _____. **Educação implementa mudanças para aumentar Índice e Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: objetivo é ocupar uma das cinco primeiras posições do ranking nacional até 2014. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011f. Rio de Janeiro, 04 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=402825>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. _____. **Secretário se reúne com mais de 200 diretores de escolas**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011g. Rio de Janeiro 27 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=436303>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. _____. **Educação capacita professores para o Saerjinho**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011i. Rio de Janeiro, 17 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=503531>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Secretaria de Educação esclarece o Plano de Metas**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011j. Rio de Janeiro 20 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=506990>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Estado do Rio investe na Educação e no professor**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011k. Rio de Janeiro 29

jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seplag/exibeconteudo?article-id=517115>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. _____. **Entenda para que servem o Saerj e o Saerjinho: Subsecretário de Gestão da Rede de Ensino responde às dúvidas mais frequentes.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011m. Rio de Janeiro 22 set. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Currículo Mínimo: Arte (Dança).** Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012a.

_____. _____. **SEEDUC inaugura Escola de Aperfeiçoamento para Servidores:** unidade terá uma programação mensal de cursos destinados a profissionais da SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012c. Rio de Janeiro 09 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=774499>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. _____. **Professores de Ensino Regular recebem Orientações Pedagógicas em encontros regionais.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012m. Rio de Janeiro 05 out. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1258098>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. _____. **Currículo Mínimo: Arte (Dança).** Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013a.

_____. _____. **Aconteceu hoje o primeiro Café com Professores.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2013f. Rio de Janeiro 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1624934>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. _____. **Governador reúne mais de 500 servidores e alunos da rede no Palácio Guanabara:** evento homenageia profissionais pelos avanços na Educação do Estado. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2014d. Rio de Janeiro, 26 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2254671>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. _____. **Secretário destaca conjunto de ações que resultaram na conquista de 11 posições no ranking Ideb:** em um ano, estado saltou da 26ª para 15ª posição. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012i. Rio de Janeiro 14 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1045928>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEPLAG. **Banco Mundial fará seminário sobre gestão pública no Rio**: o Banco Mundial (Bird) vai promover, em maio, um seminário de gestão pública no Rio de Janeiro, para discutir experiências principalmente nas áreas de Saúde e Educação Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG), 2011. Rio de Janeiro, 05 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seplag/exibeconteudo?article-id=405074>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

SACRISTÁN, J.G. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J.G. **Compreender e Transformar o Ensino**. (p. 68 – 97). Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e o (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, nº29, mai/ago, 2005, p.28-39. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502903>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. A tal ‘Dança Criativa’: afinal, que dança seria?. In: TOMAZZONI, Airton, WOSNIAK; Cristiane, MARINHO, Nirvana (orgs). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TARDIF, Maurice. Os Professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera. **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma P. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Victor. Resultado do Ideb é pior ao se avaliar aprendizagem. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 06 set. 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral_resultado-do-ideb-e-pior-ao-se-avaliar-aprendizagem,1555713>. Acesso em: 20 out. 2014.

XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (Des) Continuidades na política educacional fluminense (1975-95). **24ª Reunião da ANPED – G4: Didática**. Outubro de 2011. Caxambu: Anped, 2011. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T0451454895419.doc>> Acesso em: 11 jan. 2015.

BIBLIOGRAFIA

AÇÃO EDUCATIVA. Desempenho 'insatisfatório' pode levar à exoneração de diretores. **Observatório da Educação**. São Paulo, 27 de Janeiro de 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1005-bonificacao-por-desempenho-e-um-dos-principais-eixos-do-programa-anunciado-pelo-rj>> Acesso em: 10 maio 2013.

ALVES, Francisco. Brasil é líder mundial em agressão a professores: Em pesquisa que ouviu 100 mil docentes em 34 países, 12,5% dos brasileiros contam que são agredidos ou intimidados uma vez por semana dentro da escola. **O Dia [On-line]**. Rio de Janeiro, 30 ago. 2014. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2014-08-30/brasil-e-lider-mundial-em-agressao-a-professores.html>>. Acesso em: 01 out. 2014.

BARROS, Jane, MENDONÇA, Jonathan. Contribuição ao debate sobre o Plano de Metas. **Luta Educadora/SEPE**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://lutaeducadora.blogspot.com.br/p/contribuicao-ao-debate-sobre-o-plano-de.html>>. Acesso em: 01 set. 2014.

BBC BRASIL. Professora tenta suicídio duas vezes após agressões consecutivas de alunos. **Portal R7**, 25/8/2014. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/professora-tenta-suicidio-duas-vezes-apos-agressoes-consecutivas-de-alunos-25082014>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. Decreto nº 8.381, de 29 de Dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**, Ano CLI nº 252, p. Seção 1 p. 1. Brasília - DF, terça-feira, 30 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2014>> Acesso em: 31 dez. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 7.032-A, de 2010 (do Senado Federal)**. Altera os §§ 2º e 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas; tendo parecer da comissão de educação, pela aprovação deste, do de nº 4/11, apensado, e da emenda apresentada na comissão, com substitutivo (relator: dep.Raul Henry). Brasília, Câmara dos Deputados/Comissão de Educação, 2010.

BRASIL. **Substitutivo adotado pela CE ao Projeto de Lei nº 7.032, de 2010 (apenso PL nº4, de 2011)**. Altera os § 2º e 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. Brasília, Câmara dos Deputados/Comissão de Educação, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª à 4ª séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - 5ª à 8ª séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 1ª à 4ª séries**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005: institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **DOU**, Brasília, seção 1, 22 mar. 2005

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Prova Brasil - Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. MEC. Compromisso Todos Pela Educação. **ACS – Assessoria de Imprensa do Ministério da Educação**. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf> Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. MEC. Compromisso Todos pela Educação será lançado dia 6 de setembro. **Portal MEC**. Brasília, 25 de agosto de 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1584:&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. MEC. Governo do Rio de Janeiro adere ao PDE. **Portal MEC**. Brasília, 22 de novembro de 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9486:&catid=223&Itemid=86>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. MEC. Crianças terão de ir à escola a partir do 4 anos de idade. **Portal MEC - Notícias**. Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18563:criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade&catid=211&Itemid=86> Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. INEP. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf> Acesso em: 21 dez. 2014.

BRASIL. INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP, 2000.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

CONFIRA o ranking dos países com melhor desempenho no Pisa. **Agência Brasil [on-line]**, 03 dez. 2013. Disponível em: <<http://ebcnare.de/1bdHf2m>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

COSTA, Omar. **SEEDUC-RJ 2013: Mantém a farsa de educar**. Rio de Janeiro, 05 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://observacoeseducacionais.blogspot.com.br/2014/08/seeduc-rj-2013-mantem-farsa-de-educar.html>> Acesso em: 01 jan. 2015.

_____. **DOCENTES Continuam ABANDONANDO a rede estadual do RJ**. Rio de Janeiro, 25 de agosto de 2014b. Disponível em: <<http://observacoeseducacionais.blogspot.com.br/search?updated-min=2014-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2014-08-25T14:43:00-07:00&max-results=50&start=43&by-date=false>> Acesso em: 04 out. 2014.

_____. **Sobre os Salários na SEEDUC**. Rio de Janeiro, 06 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://observacoeseducacionais.blogspot.com.br/2014/08/sobre-os-salarios-na-seeduc.html>>. Acesso em: 04 out. 2014c.

CURI, Fabiano. Sob Pressão. **Revista Educação**, Setembro/2011. São Paulo, Segmento, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/119/artigo234119-1.asp>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

ESTADO do Rio recebe US\$ 485 milhões do Banco Mundial para educação, saúde e gestão fiscal. **The World Bank – News & Broadcast**. Washington, 3 fev. 2010. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:22462241~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:4607,00.html>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

ESTADO Terá Linha Dura com Diretores: quem não bater meta de escola estadual em dois anos será exonerado do cargo. **O Dia**. Rio de Janeiro, 28 jan. 2012. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/porta/educacao/estado-ter%C3%A1-linha-dura-com-diretores-1.383340>>. Acesso em: 30 set. 2014.

EMERY, K. **Origins and purpose of No Child Left Behind**. 2005. Disponível em: <http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm> Acesso em: 15 jan. 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6-sala_topicos_especiais_pne/textos_links/ideb.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, Meritocracia e Privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. Escola básica (**Anais da 6. CBE**). Campinas: Papyrus, 1992. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf> Acesso em: 23 dez. 2014.

FOUCAUT, M. Genealogia e poder In: FOUCAUT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1973. (p. 168 - 177)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GAIMAN, Neil. **Instruções: tudo o que você precisa saber durante a sua jornada**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2013.

GROSSI, Stefano. Prestes a completar 64 anos, Uerj enfrenta crise e onda de violência: professores sem reajuste e constantes assaltos no campus são alguns dos problemas citados. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 26 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2014/11/26/prestes-a-completar-64-anos-uerj-enfrenta-crise-e-onda-de-violencia/>>. Acesso em: 31 dez. 2014.

_____. Crise na Uerj: universidade adianta recesso devido a déficit de R\$ 23 milhões. Medida foi anunciada pelo reitor através de uma nota divulgada no site oficial da universidade. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 26 nov. 2014b. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2014/12/18/crise-na-uerj-universidade-adianta-recesso-devido-a-deficit-de-r-23-milhoes/>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

HORTO, Alessandra. Docentes da Uerj debatem crise: são diversos problemas na universidade, que se agravaram no fim do ano passado. **O Dia [on-line]**. Rio de Janeiro, 12

jan. 2015. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/economia/2015-01-12/docentes-da-uerj-debaterem-crise.html>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Atraso no 13º, problemas com cestas e crise na Uerj ligam alerta no caixa do Rio: último dado da Secretaria Estadual de Fazenda, com dados até outubro, revela que o endividamento consolidado do governo está em R\$ 86,961 bilhões — o maior desde 1999. **O Dia [on-line]**. Rio de Janeiro, 27 dez. 2014b. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-12-27/atraso-no-13-problemas-com-cestas-e-crise-na-uerj-ligam-alerta-no-caixa-do-rio.html>> Acesso em: 17 jan. 2015.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2014.

MEC descobre desvio de R\$ 1,2 bilhão em verbas para educação básica: parte dos recursos foi utilizada pelos estados para custear outras atividades. Balanço mostra que o rombo pode ser maior, totalizando R\$ 2,1 bilhões. **Portal G1**. Brasília, 10 maio 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/05/mec-descobre-desvio-de-r-12-bilhao-em-verbas-para-educacao.html>> Acesso em: 08 nov. 2013.

MELO, Mª Luiza. Em 1 ano e meio, Governo do Rio fechou 49 escolas públicas. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 17 maio 2013. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2013/05/17/em-1-ano-e-meio-governo-do-rio-fechou-49-escolas-publicas>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

MELLO, Daniel. Apesar de avanços, Brasil ocupa 58º posição em ranking educacional. **Agência Brasil [on-line]**, 03 dez. 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://ebcnare.de/1eRYxm4>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MENEGÃO, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Sara B. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Resenha do livro de autoria de Diane Ravitch, traduzido por Marcelo Duarte (Porto Alegre: Sulina, 2011). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a17v33n119.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

MORENO, Ana Carolina. Brasil evolui, mas segue nas últimas posições em ranking de educação: desempenho em matemática no Pisa subiu de 356 para 391 (2003 a 2012). Ainda

assim, país ficou em 58º lugar entre 65 países que fizeram a prova. **Portal G1**. São Paulo, 03 dez. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html>> Acesso em: 10 dez. 2014.

MOTTA, Gisele. Professores dizem que resultado do Ideb mascara situação da educação no RJ. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 set. 2014. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2014/09/10/professores-dizem-que-resultado-do-ideb-mascara-situacao-da-educacao-no-rj>> Acesso em: 21 dez. 2014.

NASCIMENTO, Christina. Meio milhão de alunos somem das escolas da rede estadual. **Jornal O Dia**. Rio de Janeiro, 02 fev. 2014a. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2014-02-01/meio-milhao-de-alunos-somem-das-escolas-da-rede-estadual.html>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

_____. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

PALMA, Alexandre. **Polivalência no ensino artístico: retrocesso ou celebração?**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://issuu.com/alexandrepalma/docs/a_polival_ncia_no_ensino_art_stic>. Acesso em: 31 dez. 2014.

PREFEITURA do Rio retrata escola como linha de produção: anúncio traz alunos sobre esteira mecânica e é alvo de críticas; cena remete a 'The Wall', em que crianças são jogadas em moedor de carne. **Carta Capital**, Rio de Janeiro, 08 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/prefeitura-do-rio-retrata-escola-como-linha-de-producao-7482.html>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

QUIRINO, et al. Políticas Curriculares: uma breve crítica ao Currículo Mínimo implantado no Estado do Rio de Janeiro. In: **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências – I Congreso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de las Ciencias**. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) dez. 2011. Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1028-2.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2014.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>> Acesso em: 20 jan. 2013.

RABELO, J.; SEGUNDO, M^a das Dores M.; JIMENEZ, S. Educação para Todos e a reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, Ano 7 n° 9, 2009. Niterói: UFF, 2009.

Disponível em:

<<http://www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>>.

Acesso em: 15 jan. 2015.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. **Os Temas de movimento de Rudolf Laban (I-VIII):** modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

RIO DE JANEIRO recebe US\$ 18 milhões do Banco Mundial para modernizar saúde, educação e gestão pública. **The World Bank – News & Broadcast**. Washington, 24 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2010/08/26/brazil-performance-based-management-system-improve-public-administration-rio-de-janeiro-us18-million-world-bank-loan>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Decreto n.º 28.211 de 24 de abril de 2001**. Dispõe sobre a opção pela ampliação da jornada de trabalho, instituída pelo decreto n.º 25.959, de 12 de janeiro de 2000 e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2011c.

_____. **Pezão participa da abertura do seminário Rio Investors Day:** objetivo do evento, organizado pela Prefeitura do Rio, é reinserir a cidade no calendário financeiro global. Governo do Estado, Assessoria de Imprensa, 2011d. Rio de Janeiro, 30 maio 2011.

Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=478773>>.

Acesso em: 15 nov. 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Tesouro do Estado recebe Certificação de Qualidade ISO 9001:** qualificação atesta o nível de excelência na agilidade dos serviços prestados. Governo do Estado, Assessoria de Imprensa, 2012. Rio de Janeiro, 27 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=840858>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Reorientação curricular: educação artística**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2006.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2009. Disponível em:

<<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/PEE1.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

_____. _____. **Proposta Curricular: um novo formato – Educação Artística**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2010a.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental – anos iniciais.** Rio de Janeiro: SEEDUC, 2010b.

_____. _____. **Currículo Mínimo: material pedagógico.** Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013b. Disponível em:
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_download.asp?T=11&M=1&P=6A&B=1 (6º ano);
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_download.asp?T=11&M=1&P=7A&B=1 (7º ano);
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_download.asp?T=11&M=1&P=8A&B=1 (8º ano);
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_materia_periodo.asp?M=1&P=9A (9º ano);
http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_materia_periodo.asp?M=1&P=2S (Ensino Médio). Acesso em: 13 maio 2013.

_____. _____. **SAERJ: Avaliação externa - Matriz de Referência.** Rio de Janeiro: SEEDUC/SAERJ/CAEDUFJF, 2012. Disponível em:
<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 13 maio 2013.

_____. _____. **Conhecendo o Planejamento Estratégico da SEEDUC.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011a. Disponível em:
<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Secretário anuncia Programa de Educação do Estado do Rio.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011e. Rio de Janeiro 14 mar. 2011. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=366045>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Compromissos assumidos, compromissos cumpridos.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011h. Rio de Janeiro 08 jun. 2011. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=491626>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. _____. **Aulas do Programa de Formação Continuada de Professores começa neste sábado:** parceria entre secretarias de Educação e Ciência e Tecnologia ainda prevê pós-graduação para professores. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2011i. Rio de Janeiro 15 jul. 2011. Disponível em:
<http://www.rj.gov.br/web/sect/exibeconteudo?article-id=542466>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Ano letivo começa com novidades para estudantes e professores:** Educação vai inaugurar novas escolas e professores receberão gratificações. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012. Rio de Janeiro 05 fev. 2012b. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=767636>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. _____. **Educação altera regras de bônus por metas e beneficia servidores:** com o cumprimento das normas, o profissional poderá receber até três salários a mais. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012d. Rio de Janeiro 05 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=811867>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. _____. **Bonificação por Resultados: conheça as diretrizes para este ano.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012e. Rio de Janeiro 06 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=812182>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. _____. **SEEDUC apresenta políticas de valorização do professor em palestra na Estácio:** palestra fez parte da aula inaugural para estudantes de Pedagogia e História. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012f. Rio de Janeiro 07 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=814692>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. _____. **Fundação Cecierj prorroga inscrições para Processo Seletivo.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012g. Rio de Janeiro 02 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=835989>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Servidores de escolas estaduais receberão bonificação por metas atingidas:** Estado anuncia unidades que serão contempladas com um total de R\$ 40 milhões. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012h. Rio de Janeiro 28 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=987948>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Rio ganha 11 posições no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:** Em um ano, rede estadual subiu da 26ª para a 15ª colocação no ranking do Ideb. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012j. Rio de Janeiro 14 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1045867>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Governo do Estado homenageia servidores pelo resultado do Ideb:** rede estadual conquistou 11 posições. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012k. Rio de Janeiro 31 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1116293>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. _____. **Rio de Janeiro comemora resultado do Ideb com homenagem a servidores:** Estado ficou em 15º lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012l. Rio de Janeiro 31

ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1114735>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. _____. **Educação amplia ações para melhorar colocação no Ideb:** em apenas um ano, Rio de Janeiro subiu onze posições no ranking da avaliação nacional. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2012n. Rio de Janeiro 20 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1379487>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. _____. **SEEDUC comemora o retorno das aulas inaugurando seis colégios:** Dez mil novas vagas diurnas são oferecidas na rede estadual. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2013c. Rio de Janeiro 19 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1447371>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Ferramentas digitais elevam qualidade de ensino no Rio:** Portal Conexão Professor oferece recursos que auxiliam no planejamento das aulas. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2013d. Rio de Janeiro 10 maio 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1571023>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Rio de Janeiro sobe 12 posições no índice de aprovação escolar do Inep.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2013e. Rio de Janeiro 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1627672>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. _____. **Rede estadual de ensino apresenta redução na taxa de distorção idade-série:** Rio teve a maior queda no Ensino Médio e a quinta maior nos anos finais do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2013g. Rio de Janeiro 24 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1688540>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Nota 10: Educação fluminense investe em modernização:** série de reportagens irá mostrar as principais ações do Governo do Estado do Rio na área. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2013h. Rio de Janeiro 24 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1511436>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. _____. **Projeto Autonomia transforma o futuro de estudantes da rede pública estadual.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2013. Rio de Janeiro 25 mar. 2013i. Disponível em:

<<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1504191>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. _____. **Rio em 2014: Estado inicia o ano com avanços em áreas estratégicas:** Primeira reportagem da série vai mostrar as melhorias e investimentos na Educação. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2014a. Rio de Janeiro 13 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1920964>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. _____. **SEEDUC promove mais uma etapa do Café com Diretores 2014.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2014b. Rio de Janeiro 08 maio 2014. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2064724>>. Acesso em: 01 set. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Programa Reforço Escolar eleva aprendizado na rede estadual:** ação, que beneficia 225 mil alunos, ajudou a melhorar desempenho do Rio no Ideb. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2014c. Rio de Janeiro 30 out. 2014. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2218764>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. Aconteceu em Sala de Aula: algo interessante ou inusitado aconteceu na sua escola? Conte para gente. Sua história poderá ser publicada aqui. **Conexão Aluno.** Rio de Janeiro, 2014e. Disponível em: <<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/aconteceu.asp?Pagina=4>>. Acesso em: 31 dez. 2014.

_____. _____. Edital- Dispõe sobre o concurso público para preenchimento de vagas e formação de cadastro de reserva visando ao provimento de cargos efetivos de Professor Docente I com carga horária semanal de dezesseis horas e de Professor Docente I com carga horária semanal de trinta horas, do quadro permanente do magistério da Secretaria de Estado de Educação. **DOERJ**, Ano XL,nº 236, parte I, p. 52-62, 18 dez. 2014f.

RIO DE JANEIRO. SEPLAG. Banco Mundial aprova reestruturação do programa Pró-Gestão: O subsecretário adjunto de Modernização da Gestão, Paulo Monção, recebeu a equipe do Banco Mundial que visitou a Seplag para uma missão de acompanhamento.” Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG), 2014. Rio de Janeiro, 06 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seplag/exibeconteudo?article-id=1984499>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

RIO DE JANEIRO. SUPRE, UGP. **Manual Operacional: Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública (PRÓ-GESTÃO).** Rio de Janeiro, RJ/SEPLAG, 2010. Disponível em: <<http://www.progestao.rj.gov.br/MOP.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2015

RIO DE JANEIRO. SEFAZ. **SEFAZ participa de treinamento mundial do BIRD.** Secretaria de Estado de Fazenda (SEFAZ), 2011. Rio de Janeiro, 20 set. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/sefaz/exibeconteudo?article-id=613409>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

_____. **Análise de riscos e estabilidade fiscal marcaram 1º dia do Seminário sobre PPPs.** Secretaria de Estado de Fazenda (SEFAZ), 2013. Rio de Janeiro, 19 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/sefaz/exibeconteudo?article-id=1635320>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

RISÓLIA, Wilson. Não há escolhas: é fazer ou fazer. **Jornal O Dia.** Rio de Janeiro, 06 nov. 2014. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/opinia/2014-11-06/wilson-risolia-rodrigues-nao-ha-escolhas-e-fazer-ou-fazer.html>> Acesso em: 02 fev. 2015.

RODRIGUES, Cinthia. Professores Não Falam Sobre Educação. **Carta na Escola.** Edição nº 94, março de 2015. Disponível em: <<http://cartanaescola.com.br/single/show/484>> Acesso em: 04 maio 2015.

RODRIGUES, Fânia. Centenas de professores deixam a rede estadual do RJ: precariedade das condições de trabalho, baixo salário e longa jornada de trabalho repelem professores. **Caros Amigos [on-line].** Rio de Janeiro, 04 set. 2014a. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/cotidiano-2/4433-centenas-de-professores-deixam-a-rede-estadual-do-rj>>. Acesso em: 03 out. 2014.

_____. Especial Rio: Educação - Baixos salários e condições precárias de trabalho são as principais reclamações dos professores do estado carioca. **Caros Amigos [on-line].** Rio de Janeiro, 02 out. 2014b. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/politica/eleicoes-2014/4507-especial-rio-educacao>> Acesso em: 11 jan. 2015.

_____. Desistência massiva de professores revela falência da educação no Rio de Janeiro. **Brasil de Fato [On-line].** Rio de Janeiro, 03 set. 2014b. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/29716>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

SEEDUC não mostra toda a verdade sobre o crescimento da rede estadual no IDEB 2013. **SEPE – Sindicato Estadual dos Professores do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 11 set. 2014. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5729>. Acesso em: 30 set. 2014.

SILVA, Amanda M. Precarização do trabalho docente e meritocracia na Educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do estado do Rio de Janeiro. **VII Simpósio Nacional Estado e Poder: Sociedade Civil, GT6.** Santa Mônica:

UFU, 2012. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7sneq/docs/055.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

STRAUSS, Valerie. Ravitch: Why teachers should never be rated by test scores. **The Washington Post [On Line]**. Washington, 10/6/2010. Disponível em: <<http://voices.washingtonpost.com/answer-sheet/diane-ravitch/ravitch-why-teachers-should-ne.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papyrus, 2006.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

THUSWOHL, Maurício. Governo Cabral anuncia 'choque de gestão' na educação. **Rede Brasil Atual**, 2011. Rio de Janeiro, 15 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2011/01/governo-cabral-anuncia-choque-de-gestao-na-educacao>> Acesso em: 31 nov. 2013.

UERJ antecipa recesso de fim de ano alegando dívidas de R\$ 23 milhões: retorno às aulas só vai acontecer "com situação normalizada", afirma reitor da instituição em crise. **O Globo [on-line]**. Rio de Janeiro, 18 dez. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/uerj-antecipa-recesso-de-fim-de-ano-alegando-dividas-de-23-milhoes-14864830>> Acesso em: 12 jan. 2015.

VANINI, Eduardo. Notas do Enem expõem o preço do ensino de elite: nove das dez melhores escolas do Rio no exame do MEC cobram mensalidades de R\$ 2 mil a R\$ 3 mil. **O Globo [on-line]**. Rio de Janeiro, 01 dez. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/notas-do-enem-expoem-preco-do-ensino-de-elite-10938644#ixzz3hqrPjFPC>> Acesso em: 12 jan. 2015.

APÊNDICE 1

Espaços utilizados para aulas práticas de Arte (Dança) no Colégio Estadual Minervina Barbosa de Castro, entre 2010 e 2014 (Duque de Caxias, RJ).



***Quadra esportiva:** sem tomadas ou energia elétrica disponível para aparelhos de som, era de uso prioritário das aulas de educação física. O capim que cerca o terreno por vezes chegava a altura dos alunos.*



***Bicicletário:** espaço estreito com diversos riscos de acidente, como vãos no chão para o escoamento de água (alunos com tornozelos torcidos) e quinas de ferro dos suportes de ar condicionado na altura da cabeça dos alunos. Cercado por janelas de salas de aula, a utilização de música era proibida, pois o som ‘vazava’ e atrapalhava as aulas dos demais professores.*

APÊNDICE 2

Entrevista com o Professor A, atuante na SEEDUC desde 2008, e também da Rede FAETEC; concedida na escola em que atua, no dia 18/10/2014, especialmente para o trabalho.

Entrevistador: Professor, queria te perguntar o seguinte: em que faculdade você se formou, e em que ano.

Professor A: Me formei no Centro Universitário da Cidade, me formei em 2005.

Entrevistador: Onde você cursou o seu estágio docente? Enquanto você era aluno, você teve alguma experiência de estágio no primeiro e segundo ano do ensino fundamental? Se você teve, era oficina ou disciplina? Em que escola?

Professor A: Então, não fiz estágio em escola, fiz observação de algumas aulas, que eram oficinas. Eu assisti a algumas aulas de dança contemporânea na companhia da Déborah Colker, fui a alguns ensaios da companhia Stacatto. Naquela época eu dançava numa companhia, os ensaios contavam como estágio. Participei de um espetáculo, e contou como estágio. Eu nunca fui a uma escola pública durante esse tempo.

Entrevistador: Você chegou a dar aula no seu período de estágio?

Professor A: Sim, sim, é... agora eu lembro. Eu teria que ter um lugar onde eu fizesse essa prática, aí eu dei aula num estúdio de dança.

Entrevistador: Aula de técnica?

Professor A: Técnica.

Entrevistador: Você teve alguma experiência com dança na escola, com alunos de escola, mesmo que seja particular?

Professor A: Eu tive, não foi pela faculdade. Eu pessoalmente tive, com aulas de *babyclass*, mas não dentro do currículo da escola. Era uma aula de *baby*, com crianças de três a seis anos,

de iniciação à dança, mas era, entre aspas, um emprego. Mas sem estar ligado à faculdade, não foi uma exigência da faculdade.

Entrevistador: E quando você passou no concurso e começou a atuar no estado, qual foi o seu primeiro impacto? Você acha que estava preparado, você teve que desenvolver uma metodologia própria?

Professor A: Então. Quando eu cheguei lá, eu me deparei com a realidade de que eu não... pela estrutura da escola, tanto física quanto todo o pensamento que se tinha, não teria condições de trabalhar com Dança, naquele lugar. E quando se falava em Arte eles esperavam um professor que desse desenho, que ensinasse a fazer mosaico... e quando eu cheguei lá eu me vi... porque além de eu ser de formação em dança eu não tenho habilidades, porque tem pessoas que tem formação em Dança mas tem habilidades pra desenhar, desenha bonitinho, sabe recortar, tem ideias, gosta... não é o meu caso. Então, assim, quando eu cheguei... e a diretora, naquele momento, nós tínhamos uma autonomia pedagógica maior no estado, ela falou “olha professor”... ela pediu algumas coisas, que eu tive que procurar saber o que que era porque eu não sabia. Ela falou “ai, mas dá o básico, cores primárias, cores secundárias... isso aí eu acho que tem que ter, né?” Foi uma coisa meio assim. E no mais eu acabei criando, desenvolvendo, como eu dava do sexto ao nono ano, um programa, meu, mas foi... no início muitas coisas não funcionavam, era o caos... eu não estava acostumada à realidade de uma turma superlotada...

Entrevistador: Quantos alunos mais ou menos?

Professor A: Quarenta e poucos alunos. Não estava acostumada a essa realidade... eu achei que eu pudesse adotar um livro, aí comecei no sexto ano a ler o Pequeno Príncipe com eles, e me dei conta que eles mal eram alfabetizados e que não tinham a menor paciência para a leitura... e fui dando um monte de cabeçada, até tentar ver uma fórmula... de não adoecer naquele espaço ali, porque foi muito chocante, assim, a realidade foi muito diferente daquilo o que eu imaginava.

Entrevistador: Mas você se sente satisfeita com a aula que você consegue dar hoje? Com a metodologia que você conseguiu [desenvolver] dentro desse espaço.

Professor A: Então. Hoje a exigência é outra, né? Hoje a gente tem a realidade do que se pede, o Currículo Mínimo e tal. Eu não me sinto satisfeita, ainda, primeiramente porque eu

gostaria de dar algo mais próximo àquilo que eu me formei. E outra que, mesmo com aquilo o que eu desenvolvi, eu precisaria de uma estrutura melhor. Nem sempre eu tenho uma televisão à minha disposição para passar um filme, passar um DVD... eu me deparei com a situação que eu não posso ser só professor, eu tenho que ser educador, eu não chego ali com pessoas querendo ter conhecimento. Tenho que ensinar ao aluno que ele não deve bater no colega, que ele não deve falar palavrão, que aprender é importante... e eles não têm essa consciência. Então o ensino de qualquer conhecimento se torna um negócio secundário atualmente dentro da escola, porque você tem que ensinar o cara a comer, a sentar, a falar, a escrever, a pensar, a olhar pra vida, a respeitar o outro... coisas básicas assim.

Entrevistador: Quando você era aluna na Faculdade da Cidade, você teve professores com histórico de atuação na escola pública?

Professor A: Não.

Entrevistador: A quanto tempo você está na SEEDUC?

Professor A: Desde 2008.

Entrevistador: Você leciona em outros lugares, além da SEEDUC?

Professor A: Eu leciono na FAETEC, no Curso Técnico em Dança, e... você diz escola ou qualquer coisa?

Entrevistador: Onde você leciona.

Professor A: Eu trabalho com danças populares no Circo Voador, que é curso livre, é uma oficina.

Entrevistador: Por quantas escolas do estado você já passou?

Professor A: Contando com GLP, com extras? Quatro.

Entrevistador: E em quantas escolas do estado você leciona nesse momento?

Professor A: Uma.

Entrevistador: Você conhece outros licenciados em Dança que trabalham da SEEDUC?

Professor A: Sim. O nome deles? (Informação omitida, presente no apêndice da pesquisa, disponível somente para banca examinadora. O Professor A cita três professores).

Entrevistador: A quanto tempo você está nessa mesma escola? Você está desde que você entrou com a sua matrícula ou você foi mudando?

Professor A: Não, essa é a minha segunda matrícula. A minha primeira matrícula eu exonerei esse ano, essa é a segunda matrícula que eu estou a quatro. Das minhas matrículas eu não mudei de escola foram extras que eu fui fazendo.

Entrevistador: Já aconteceu de você querer mudar de escola?

Professor A: Olha, querer mudar a gente sempre quer na verdade, mas quando você vê que a outra não vai ser muito diferente, aí por uma questão de acomodação dos tempos, que a gente tem uma política que divide o professor em zilhões de escolas, eu acabei ficando. Mas quando eu tive que exonerar uma por causa da matrícula da FAETEC, eu fiz uma opção. Eu saí da minha matrícula mais antiga, e a princípio seria mais jogo ficar na mais antiga. Porque as condições eram piores, as questões mais atuais do Governo né, que a gente tem hoje. É o sistema de meritocracia, o sistema de bonificação, o sistema de metas... onde a escola é praticamente feita para atender a essa demanda, de metas, de tornar a escola uma empresa... e você tem muito pouca autonomia para trabalhar... aí vira um quartel general. A gente aperta o botão e tal. Ninguém tá preocupado se aquele aluno sabe ler direito. Ele [o professor] tem que cumprir o currículo, ele tem que atingir a nota. Essa escola onde eu saí a direção era ainda mais exigente com isso do que a que eu estou atualmente. Que também é, mas essa outra era muito pior. A pressão era muito grande.

Entrevistador: Em quantas turmas da rede estadual você leciona atualmente?

Professor A: Sete.

Entrevistador: Em que anos [de escolaridade]?

Professor A: Sexto, sétimo, oitavo, nono, ensino médio, segundo ano do segundo grau.

Entrevistador: Quantos alunos tem em média cada turma?

Professor A: Quarenta. Que frequentam né, porque na lista de chamada tem quarenta e cinco...

Entrevistador: Você ministra, ou já ministrou, aulas práticas na própria sala de aula, com cadeiras? Se sim, por quê? Como você avalia essa experiência em termos de qualidade da aula e de rendimento dos alunos?

Professor A: Eu já fiz isso, mas não dentro da minha aula regular. Eu fiz isso por demanda de alguns alunos, uns poucos alunos que eventualmente numa festa na escola, em alguma apresentação específica... que gostam de dança, sabem da minha formação, e eu, fora do meu horário ofereci a eles. E a gente tirou as cadeiras e montou algumas coisas. Mas com o horário muito apertado, né, e tudo mais... assim, foi positivo, foi bacana, é bom você trabalhar com o que você gosta, com o que você acredita... eu, Professor A, tenho muita dificuldade de trabalhar com quem não quer. Porque pra mim a dança é um santo sagrado, como alguém que tem Nossa Senhora da Aparecida como um santo devoto. Pra mim, ensinar Dança pra quem não quer, é estar violando um princípio muito forte meu. Eu me recuso a pegar quarenta alunos que estão se matando, que não querem estar ali, que enfim, cheios de questões, e ensinar Dança na marra. Não combina. Então o que eu tenho que fazer na marra eu (inaudível).

Entrevistador: Quantas avaliações você aplica por bimestre?

Professor A: Ai... duas.

Entrevistador: Que são o quê?

Professor A: Varia. Em alguns momentos eu dou prova, observo caderno... às vezes tem algum evento que eu promovo e eles participam.

Entrevistador: A sua direção te pede [os instrumentos avaliativos oficiais, ou seja] trabalho, teste e prova, ou não?

Professor A: Fica em cima de botar no diário. Mas esse Sistema é tão burro que assim, eles pedem e você faz no diário o que você quiser, ou, na prática, [o aluno] não passa, entendeu? E Arte também é visto como uma sub-matéria, então eles ficam muito mais em cima de Português e Matemática, porque cai no SAERJ, do que Arte, que não cai. Então eu boto lá que eu dei cinquenta mil avaliações e não sei que, mas na verdade eu dou o que eu acho que é necessário.

Entrevistador: Quais são os seus critérios de avaliação?

Professor A: Presença, participação, comportamento... o respeito com o colega... interesse...

Entrevistador: A performance conta como critério?

Professor A: Não porque eu não dou aula prática, então não tem essa questão da performance. Agora eu valorizo quando eu vejo um aluno que é mais esforçado, que compreendeu melhor... eu sei valorizar isso, óbvio. Mas também não vou prejudicar... porque eles têm problemas tão anteriores a isso... eu só reprovoo o aluno que realmente não quer nada, que não vai, sabe. Mas de um modo geral, eu não vou chegar para um aluno do nono ano e ensinar ele a ler direito, a escrever direito. Eu não vou poder reprovar todo mundo. Então meu critério é bem flexível. E normalmente quem está preso comigo é quem está preso comigo, com português, matemática, química, história...

Entrevistador: Então você reprova em certos casos?

Professor A: Sim.

Entrevistador: Mas já aconteceu de um aluno perder o ano porque você reprovou, junto com mais dois professores?

Professor A: Aconteceu.

Entrevistador: Então Arte reprova na sua escola?

Professor A: Reprova. E se eu reprovar sozinha, fica em dependência.

Entrevistador: E você aplica dependência?

Professor A: Eles me pedem... porque a gente não tem autonomia pra fazer a dependência. No meu entender dependência é você fazer a disciplina de novo, todas as aulas, uma vez que você não pegou o conteúdo. Mas no estado é assim, você faz uma prova, duas provas, um trabalho... como é uma coisa feita pra não dar certo, feita pra não recuperar, eu resolvo não me desgastar lutando contra isso. Então eu dou uma provinha de interpretação de texto, um que fale sobre teatro, sobre dança, sobre música, sobre folclore...

Entrevistador: E recuperação, você dá?

Professor A: Eu faço paralela. Porque na verdade, eles são muito engraçados, né, eles falam de recuperação paralela e depois pedem uma data de recuperação. É uma contradição, porque

se é paralelo, é no dia a dia que você vai dando as chances, então eu não boto um dia pra recuperação não, eu sempre boto uns pontinhos, uns pauzinhos lá... o cara fez, o cara contribuiu... Eventualmente eu faço trabalhos plásticos também, coisas que eu aprendo, coisas que eles me pedem, (inaudível) então ele participou do debate, ele fez uma resenha bacana, aí eu boto lá um pauzinho do lado dele. Aí se ele não for bem, eu aproveito aquilo.

Entrevistador: Qual é a situação mais adversa que você encontrou na escola, como professor de Dança? Qual foi a pior coisa que aconteceu com você?

Professor A: Na SEEDUC?

Entrevistador: É.

Professor A: Eu já tive turmas assim, que não queriam de jeito nenhum aquele conteúdo, que ficavam a aula toda de deboche, palhaçada, não queriam fazer... não julgavam aquilo importante. E às vezes você recorrer à direção e ver que a direção é meio omissa... Sentir que você não tem respaldo. Por exemplo, a pouco tempo eu passei uma situação na escola, a escola recebeu do Governo Federal uma aparelhagem boa de *data show*, e a diretora simplesmente trancar na sala dela e falar que “ah, mas vocês ficam usando daqui a pouco vai ficar ruim...”. Quer dizer a gente recebe e não pode usar, e eles ficam pedindo.... Acho que o que mais me irrita é que eles pedem que você seja um professor animado, que você faça aulas atrativas, que você ajude a elevar o IDEB, que você faça tudo, e na hora de te dar material não te dão, podendo dar. Então não posso dizer assim uma situação que aconteceu, mas essa realidade dessa cobrança sem te dar subsídios pra atender minimamente, e só o chicote, e cada vez mais anos, essa política tá cada vez mais fortalecida... o professor é culpado de tudo, tudo tá na mão do professor, se der errado o professor é que não quer trabalhar... a própria mídia quando fala “ah, o Rio de Janeiro tem o pior IDEB, tem a pior escola”, e é tudo [culpa d] o professor, o professor faz greve, ele não quer trabalhar, ele é um safado, então assim, esse discurso é muito dentro da escola. Então não tem uma situação, acho que é uma conjuntura. É o cotidiano que vai minando.

Entrevistador: Qual foi a situação mais grata que você já viveu (na SEEDUC)?

Professor A: Alunos que... por exemplo, tem uma menina que, eu dando uma aula nem boa, assim, nem perto do que eu poderia dar, falando coisas sobre o teatro, teoria... tipos de teatro e tudo mais... e a menina ficava com os olhinhos brilhando, a turma toda se pegando e ela com

os olhinhos brilhando. Aí falei um pouquinho da história do teatro brasileiro... aí outro dia ela veio falar comigo que ela fez um teste para um curso de teatro, e na parte teórica ela sabia um monte de coisa. Aí ela foi na aula, e eu fiquei assim (risos). O que eu posso lembrar. Tem umas pérolas né, sempre tem, uma florzinha no meio do...

Entrevistador: Situação grata é com relação a alunos bons, que reconhecem a qualidade do seu trabalho?

Professor A: Sim. Com certeza.

Entrevistador: Você conhece a Proposta Triangular?

Professor A: Sim.

Entrevistador: Em ordem de ênfase, qual que você dá mais, fazer, fruir ou contextualizar? Por quê?

Professor A: Contextualizar. Porque normalmente é o que fica mais possível. Por exemplo, vamos colocar em Artes Visuais. Eu não tenho conhecimento suficiente pra propor uma coisa pra eles. Pra mostrar, eu não tenho telas, eu não tenho televisão, eu não tenho *data show*. Mas o contextualizar eu posso falar do contexto histórico da situação, e falar o porque aquele artista fez aquilo, e de repente pegar uma música e contextualizar o porque aquela musica foi criada naquele momento histórico, o que de repente aquele artista tava sentindo... pegar as coisas do mundo que acontecem e contextualizá-las, é mais fácil. Eu trabalho numa comunidade [carente], o Roseiral, lá em Belford Roxo. E coisas acontecem. E os alunos trazem muitas situações. Esses ganchos, pra contextualizar, são bons, né? Situação grata... ah lembrei. Não sei se tem a ver com a escola. Eu tenho um amigo que trabalhou na produção do Festival Panorama. E eles fizeram uma ação educativa e levaram alguns alunos pra lá. E ofereceram ônibus pra levar alguns alunos pra assistir um espetáculo de dança. Alguns alunos eu acompanho já, porque eu estou lá a há quatro anos, então tem alunos que eu já dou aula a dois anos, três anos, outros que já foram meus alunos. Então eu selecionei aqueles que mais se interessavam pelas aulas de História da Dança, aí fechei um ônibus com eles... e eles, assim, ficaram muito felizes, muito gratos, e viram que tudo fazia sentido, e chegaram pra mim: “caraca professor, eu vi aquilo, eu vi isso”. E eles tiveram no espetáculo deles uma função educativa de formação de plateia, então eles falaram o que era, não ficou só na manifestação artística e foi embora. Eles sentaram com os alunos e contaram. Foi uma coisa incrível, onde

eu pude ver que de repente com um pouquinho de oportunidade o trabalho acontece. Mas não é todo dia que aparece uma instituição oferecendo um ônibus pra buscar lá no fim da Baixada Fluminense pra levar para um espetáculo de dança, e dar lanche, e com toda a estrutura que é necessária.

Entrevistador: Então foram poucos privilegiados na escola, os que valorizam o seu trabalho.

Professor A: Foram. Mas também os que são mais interessados. Existe essa questão da seleção. O aluno que é mais interessado a gente dá um jeito de ajudar mais. A gente tem um monte de problema institucional. Mas o principal problema que eu vejo hoje, o cerne é o interesse do aluno.

Entrevistador: Qual é a sua principal dificuldade em ministrar aulas práticas?

Professor A: Uma só? Espaço, desinteresse, e... eu não sei se é um problema meu ou deles... como eu falei. Se você quiser que eu ensine, que eu faça uma experiência bacana, eu vou fazer. Agora, se ele não quiser... eu não sou bom em fazê-lo... por que tem gente que tem esse dom, tem gente que tem o dom de despertar no cara a vontade de mudar, de ir à frente... e de entender que aquilo é importante. Admiro, bato palmas, mas não é a minha onda. Não consigo pegar um... ah, ele ia ser um futuro traficante mas eu consegui resgatá-lo para a luz. Não consigo fazer isso. Admiro quem faça, mas não é o meu caso. É muita demanda, você pegar e fazer esse trabalho social. É um trabalho social porque é a educação da família. Ele talvez venha de uma família que ninguém dá estímulo pra isso, assim... milhões de questões.

Entrevistador: Mas quando você pode dar aula prática, qual é o espaço físico que você consegue?

Professor A: Na sala de aula, afastando as carteiras.

Entrevistador: Existe disputa da utilização do espaço ou ele é garantido para você?

Professor A: Ah, existe disputa, não é todo dia nem toda a hora. Com certeza. Só dá quando não tem outra aula, quando não tem outra coisa.

Entrevistador: Você considera o espaço que você ministra aulas práticas adequadas às atividades? (chão, limpeza, climatização, privacidade, ruídos externos, acesso à água e banheiros, tomadas).

Professor A: Não. Não porque lá onde eu trabalho não tem asfalto né, o cara bate o pé dez vezes e já sobe uma poeira que a aula não pode durar mais do que quarenta minutos porque senão sai todo mundo dali alérgico, pro hospital. Já começa por aí. E enfim, milhares de outras coisas né?

Entrevistador: A escola organiza projetos?

Professor A: Atualmente está mais complicado porque não tem mais muito espaço pra projeto por causa das benditas metas. Tem que treinar pro SAERJ, tem que treinar pra fazer o negócio direito. Mas faz parte da história daquela escola ter.

Entrevistador: Você já participou de projetos que envolvem dança na escola?

Professor A: Sim. Por exemplo, como eu trabalho com danças populares, a festa junina é uma oportunidade. Fazer uma coreografia ou outra com os alunos que queiram, resgatar a questão da quadrilha, que parece uma coisa super simples, mas hoje em dia não é mais tão simples, porque para eles é uma coisa muito distante, então faz parte de um resgate, de uma resistência cultural que eu milito, que é da cultura popular.

Entrevistador: Além do episódio do Panorama, você já articulou passeios com seus alunos?

Professor A: Sim, CCBB... eu articulei com outros professores já, mas não ligados à Dança. Ligados à Dança acho que foi o único.

Entrevistador: Qual é a estrutura geral do seu plano de curso? Ele difere a cada ano de escolaridade?

Professor A: Tem. Olha, é muito variável né...

Entrevistador: O seu plano de curso se baseia no Currículo Mínimo?

Professor A: Não muito. Não.

Entrevistador: Você é cobrado em relação a isso?

Professor A: Agora sim. Esse ano começou. Até ano passado tinha liberdade, esse ano, começou.

Entrevistador: Você teve o seu diário fiscalizado pela GIDE?

Professor A: Sim. Pegaram o meu diário, pegaram o Currículo Mínimo, pegaram um aluno meu, sem me falar. E pegaram o caderno do meu aluno, pra ver se eu estava fazendo o que estava no diário, e o que tava no diário não tava no Currículo Mínimo, e eu fui chamado pra esclarecer o porquê que eu não estava seguindo.

Entrevistador: Você conhece o Plano Estadual de Educação?

Professor A: Já ouvi falar.

Entrevistador: Como é que apresentaram o Currículo Mínimo pra você?

Professor A: Ah, falaram que tava lá no *site*...

Entrevistador: Você soube da consulta pública para a escrita do documento? Se soube, como?

Professor A: Olha, eu soube depois que falaram, mas já tinha passado o prazo, já tava tudo no esquema quando eu soube.

Entrevistador: No seu caso, que ingressou na secretaria antes de 2011, você sentiu alguma diferença de tratamento ou de *status* em relação ao ensino de Dança na escola após sua inclusão no Currículo Mínimo?

Professor A: A mesma. Eu acho que a escola nem conhecia o Currículo Mínimo de lá. Agora que entrou uma pessoa pra ver isso, uma Coordenadora Pedagógica. A função dela é essa, fiscalizar.

Entrevistador: Você recebeu alguma infraestrutura adicional ou material pedagógico de apoio à implementação do documento?

Professor A: Nenhum, nem folha.

Entrevistador: Você foi convidado a realizar cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada referente à aplicação do Currículo Mínimo?

Professor A: Não.

Entrevistador: Você leu o texto do Currículo Mínimo inteiro?

Professor A: Não.

Entrevistador: Você leu alguma coisa coisa do Currículo Mínimo?

Professor A: Sim.

Entrevistador: Você procurou em algum momento elaborar o seu Plano de Curso com base no Currículo Mínimo?

Professor A: Não.

Entrevistador: O Currículo Mínimo teve algum impacto nas suas aulas?

Professor A: Assim, a única coisa que eu fiz relacionada ao Currículo Mínimo, que eu não achei um material ruim, foi uma coisa chamada atividade autoregulada. Que eu fiz a greve de 2013, que foi uma greve super extensa, foram três meses, e a proposta que fizeram [de reposição] foi a atividade autoregulada. E como era uma quantidade muito grande de horas, eu aceitei a sugestão [da escola]. Aí eu imprimi do *site* as atividades autoreguladas que eram baseadas no Currículo Mínimo, que eram basicamente textos sobre o assunto e perguntas sobre o assunto. Aí eu utilizei, era mais prático pra cumprir a quantidade [de horas], porque cada textinho daqueles com perguntas era equivalente a uma aula. Então eu precisava de muitas horas né, foi uma greve super extensa, e eu apliquei.

Entrevistador: Como você avalia o projeto e a implementação do Currículo Mínimo? De que maneira concreta você o vivencia na escola?

Professor A: Pra minha disciplina, nenhuma. Nenhum impacto.

Entrevistador: E os outros professores, são mais pressionados do que você?

Professor A: Ah sim, com certeza, a escola tá em pé de guerra.

Entrevistador: Porque as pessoas não querem cumprir o Currículo Mínimo?

Professor A: Porque o Currículo Mínimo muitas vezes é incoerente com o ano de escolaridade, até a própria avaliação externa não é compatível com o que o Currículo Mínimo faz, as datas não batem... coisas que eu ouço, por exemplo do professor de Matemática. Uma coisa que era pra ter sido aprendida antes é cobrada depois, assim, desencontrado, sem coerência com o trabalho.

Entrevistador: Como você avalia a qualidade pedagógica do Currículo Mínimo de Dança, seus conteúdos e distribuição ao longo dos anos de escolaridade?

Professor A: Eu não tenho muito conhecimento sobre isso.

Entrevistador: Você acha que mais ajuda ou mais atrapalha?

Professor A: Eu acho que pode ajudar sim. Não pra seguir como eles querem. Eu acho que tudo é bem-vindo. Existe um pensamento pedagógico, existe uma linha de raciocínio. Eu posso seguir ela ou não. Mas sempre tem do que tirar coisas boas, mas com flexibilidade. Eu acho que pode me ajudar? Pode me ajudar, com flexibilidade. Adequando à minha formação, adequando ao perfil da turma, adequando à realidade do espaço... não padronizando. O Currículo Mínimo quer padronizar, e quer o cumprimento cem por cento. Inclusive, se você não marca lá no Conexão Educação que você fez, que cumpriu tudo aquilo que é impossível de se cumprir em um bimestre, tá ali que o professor não deu cem por cento do conteúdo... já considerando que o conteúdo é aquilo. O que você traz, o que o aluno traz não existe. O que as teorias da educação dizem é que a gente tem que fazer uma escola participativa, que você considera o conhecimento do aluno, você considera o conhecimento do professor...

Entrevistador: Que diferença você encontra em termos de infraestrutura e rendimento dos alunos nas escolas da SEEDUC e em outros lugares onde você dá aula?

Professor A: Valor. Porque quando você tem um espaço, é agregado com um tipo de valor. Aquilo tem mais valor quando você tem uma estrutura, e os alunos veem como uma coisa mais importante. E se veem como pessoas mais importantes. Quando você pensa em desenvolver uma atividade, quando essa atividade tem um espaço, o aluno mesmo já enxerga diferente, “pô, isso aqui é uma área de conhecimento, é uma coisa séria”. “Alguém traz um cabo? Pega lá na sua casa”... não tem importância a sua aula. Você já coloca pro aluno que aquilo é uma brincadeira, não é uma área de conhecimento.

Entrevistador: Você encontra obstáculos na sua escola para que suas aulas sejam como você gostaria? Quais?

Professor A: Encontro, como eu já falei, estrutura, material...

Entrevistador: Idealmente, como seriam as suas aulas na escola do estado?

Professor A: Turmas mais vazias, alunos mais comportados, uma sala pra dar aula com equipamento, som, caixa amplificadora, com alunos mais interessados, e menos alunos por turma né?

Entrevistador: Quais são as suas perspectivas de futuro profissional na SEEDUC?

Professor A: Minha perspectiva... não tenho perspectiva de futuro.

Entrevistador: Você se vê muito tempo na SEEDUC ainda?

Professor A: Não gostaria. Estou procurando uma oportunidade de sair.

APÊNDICE 3

Entrevista com o Professor B, atuante na SEEDUC entre 2001 e 2011, atualmente professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME); concedida na escola em que atua, dia 23/10/2014, especialmente para este trabalho.

Entrevistador: Professor, em que faculdade você se formou, e em que ano?

Professor B: Me formei na Faculdade da Cidade, não era UniverCidade ainda. Me formei nos anos 90, na faculdade de Dança. Eu fazia História, porque eu queria estudar História da Arte, porque eu queria estudar História da Dança. Aí quando eu descobri que tinha uma faculdade, eu fui fazer, e aí fiz a prova específica e passei. Foi ótimo.

Entrevistador: Onde você cumpriu o seu estágio docente? Enquanto aluno, você teve alguma experiência de estágio na escola pública no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental?

Professor B: Estágio docente... é porque eu já dava aula quando eu comecei a fazer faculdade. Eu sempre fui bailarino. Eu dou aula desde os quatorze anos, mas não no ensino básico.

Entrevistador: Então você entrou na faculdade já dançarino.

Professor B: É, eu já era bailarino. Eu já fazia dança clássica, estudava no Centro de Dança Rio, já fazia dança afro, já era profissionalizado pela dança afro, e já dava aula na academia. Aí nesse período... eu entrei na faculdade com vinte e quatro anos. Fiz a faculdade direto, fiz meu estágio dando aula, e isso não é permitido, aonde você trabalha. Mas fui fazendo assim.

Entrevistador: Mas era ensino técnico, no caso.

Professor B: Era ensino técnico. E o ensino que seria o ensino público, eu não tive a vivência.

Entrevistador: Você teve a experiência de dar aula no ensino público quando? Quando você passou no concurso ou durante a faculdade?

Professor B: Não. Eu fui bailarino até meus trinta e seis anos. Hoje eu tenho cinquenta anos. E até os trinta e seis anos eu viajei muito, eu fui morar em Miami, aí me decepcionei, e quando eu voltei fui fazer pós-graduação em psicomotricidade, e aprendi sobre legislação. E aí que eu descobri que eu podia fazer concurso público. Olha a ignorância que a gente passa às vezes.

Entrevistador: Você saiu da faculdade sem saber que você podia fazer concurso público?

Professor B: Sem saber isso. E naquela idade também.

Entrevistador: Quanto tempo depois que você se formou você fez concurso?

Professor B: Vinte anos.

Entrevistador: Na faculdade você não teve nenhuma orientação que você podia fazer concurso público?

Professor B: Não, não. Era uma faculdade técnica. A base era o balé.

Entrevistador: Ela tinha mais o perfil [de licenciados] para a escola [básica] ou para a escola de dança?

Professor B: Para a escola de dança. Pra balé, pra jazz, pra técnica.

Entrevistador: Enquanto aluno, você teve professores com histórico de atuação na escola pública de primeiro e segundo segmento?

Professor B: Eu não tenho noção mais. Não lembro.

Entrevistador: Mas a escola [básica] não era nem mencionada...

Professor B: Não era mencionada. Porque a Faculdade da Cidade era Dalal Achcar que dirigia. Ela era presidente do Balé do Municipal. Por exemplo, trabalhei muito com ela, porque eu já era bailarino. Trabalhava na Globo, na Manchete, ela trabalhava com essas pessoas. E ela chamava os professores dela, e eu achava isso um absurdo mas eu queria mais era aparecer. Surgia muito trabalho pra mim. Eu queria sobreviver, porque o meio da arte, ele é complicado. E tinham poucos bailarinos homens na minha época. E eu tenho um perfil de televisão. Eu fazia muito televisão. Então quando eu decidi dar aula para escola pública, é porque eu sempre quis isso. Porque quando eu dava aula na Petit Danse, uma escola da Tijuca

que eu dei aula muito tempo, eu sempre trabalhei uma questão humanista dentro da escola, e a diretora, a Nelma, ela tem um projeto com criança. Então a minha aula, ela sempre começa com uma coisa mais afetiva. Não tinha uma coisa de começar aquecendo, com número... então tinha uma coisa de a gente correr... mais do jogo teatral. Eu me achei quando eu fiz a pós-graduação, que tinha a ver com o ensino fundamental.

Entrevistador: E a sua pós era mais voltada pra escola?

Professor B: Era mais voltada. Era psicomotricidade, mas a professora de (inaudível), nossa, era maravilhosa.

Entrevistador: Era professora de escola?

Professor B: Era professora de escola.

Entrevistador: Quanto tempo você ficou na SEEDUC?

Professor B: Dez anos. Eu entrei antes, né. Eu fui pra Angra, depois fui pra Belford Roxo, depois vim pra cá, em termos de município.

Entrevistador: Você fez concurso pra quê? Professor de Arte?

Professor B: Professor de Arte. Na SEEDUC, Educação Artística. E aqui (na SME) me proibiram de tomar posse quando eu fiz a prova. Eu meio que abri na marra aqui.

Entrevistador: Mas me explica essa história de novo, por que que te proibiram de assumir?

Professor B: Eles sempre fizeram prova, aqui no município, para Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas. E de acordo com a legislação, a Lei de 71 (LDB) são atividades, não é disciplina. As Artes Cênicas, na verdade, é meio confuso: é ópera, teatro, música, dança, as Artes Cênicas é tudo o que estiver *em cena*. Artes Cênicas abrange muitas coisas. Então ela não é uma disciplina, ela é um campo de atuação.

Entrevistador: Em que ano você entrou na SME?

Professor B: De 2003 pra 2004. E eles não aceitaram o meu diploma. E eu falei que as pessoas só iam tomar posse depois de mim, que era primeiro lugar. Aí eu fiz um recurso, eu mesmo preparei o recurso. E eu sempre estudei muito, fiquei três meses trancado, estudando Teatro, pra passar, pra eu entrar como Dança. Então o recurso é o seguinte: pra ele permitir

que só entrassem [licenciados em] teatro, ele teria que ter feito um edital para professor *de Teatro*, e não de Artes Cênicas. Porque Artes Cênicas é muita coisa. E o MEC legitima os PCN, e os PCN divide a Arte em quatro disciplinas, Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. As Artes Plásticas são uma atividade das Artes Visuais. Por exemplo, eu trabalho com *mídias*, a mídia é Artes Visuais. Cinema é Artes Visuais, assim por diante. A dança é uma coisa e o jogo teatral é outro. A SEEDUC foi antes desse. Que era Educação Artística. Educação Artística já não existe mais, é de setenta e um, agora é Arte, sem “s”, são as quatro linguagens. E aí quando eu fui tomar posse um senhor disse assim: “Dança?” Eu falei “É. Algum problema?”, “...é Educação Artística... mas e se a diretora quiser que você dê desenho?”

Eu falei “Olha meu senhor, a diretora não tem que mandar nada, quem manda na sala é o professor.” Aí ele ficou resmungando. Foi lá em Campo Grande, Metropolitana IV.

Entrevistador: Em que ano você saiu?

Professor B: Abandonei em 2011.

Entrevistador: Em quantas secretarias você trabalhou, fora a SEEDUC?

Professor B: Trabalhei na SEEDUC lá em Angra dos Reis e aqui no Rio, em Bangu. Trabalhei no município de Angra dos Reis e de Belford Roxo. E aqui no município. E dei aula na Faculdade Bennett durante sete anos, de Teatro, Dança, Expressão Corporal.

Entrevistador: Por quantas escolas físicas da SEEDUC você já passou?

Professor B: Ai, muitas. Em Angra eu trabalhei em três escolas do estado e três escolas do município. Fiquei lá quatro anos. Trabalhei no CIEP 223 que era maravilhoso, trabalhei na NAVE durante dois anos, que foi a última... só cinco.

Entrevistador: Durante quanto tempo você ficou na sua última escola da SEEDUC? Foi o NAVE?

Professor B: Durante dois anos. Foi o NAVE.

Entrevistador: E o que te fez sair?

Professor B: Pelo dinheiro. Eu gostava muito de lá, em relação ao trabalho. Eu queria ficar perto da minha casa, porque eu já tava aqui na 1ª CRE. Eu moro no Maracanã. Então foi um sacrifício que eu fiz.

Entrevistador: Quantos alunos você tinha normalmente por turma?

Professor B: Tinha turma que tinha até sessenta alunos, mas nunca, em nenhuma turma iam todos os alunos que estavam inscritos ali. Há uma incompetência da SEEDUC em relação a aluno e professor... há professores que não aparecem, há alunos que não existem e que passam de ano, é um absurdo. Então assim tinha turma que eu dava aula pra de cinco a dez alunos, e lá [na chamada] estavam constando trinta alunos. No NAVE não, o NAVE é meio nicho porque é uma escola muito disputada, as pessoas competem pra entrar mesmo, mas não nas outras escolas.

Entrevistador: ... muitos inscritos e poucos frequentando...

Professor B: É. Eu sabia que muitos alunos, que são de comunidade carente, se inscrevem pra ter aquele papel que diz que está estudando. Se for pego pela polícia, tem a declaração de que tá estudando.

Entrevistador: Você já chegou a ministrar aula prática de Dança em sala com cadeiras? Por quê? Como você avalia esta experiência, em termos de qualidade da aula e rendimento dos alunos?

Professor B: Já, é muito bom. Tá, aí eu vou falar como professor educador, e não como professor artista. Né? Técnico. Quando eu vou trabalhar aula de dança no ensino fundamental, não pode agir como o professor de Matemática. Querer que o aluno faça *plié*, que o aluno faça as técnicas clássicas, ou que faça loucuras com o corpo dele. Eu sempre trabalhei a *dança-educação*. Trabalhando o movimento por Laban, mas eu não fico falando “ah, isso é de Laban, isso é de não sei quem”. Eu procuro trabalhar a linguagem cotidiana, “faz de conta que você tá pegando alguma coisa no chão, joga pro alto, ih! Esse movimento é legal, isso, vai jogando pro alto”, eu uso as palavras cotidianas. É muito inventivo. Então era assim, divertido. Nunca tive problema com cadeira, e sempre assim, botava as carteiras na parede, e a cadeira própria pra gente sentar. Eu acho que você tem que ter... bom senso. Que na escola eles estão ali obrigados. A gente é obrigado a estar trabalhando, e eles são obrigados porque se não o Conselho Tutelar vai em cima da família. Eles estão lá obrigados. Então a gente tem

que ter a noção de que, a gente estar ali a gente tem que ter afeto. A afetividade tem que estar presente. Então, não pode trabalhar com técnica. Eles não são técnicos.

Entrevistador: Como eram as suas avaliações? Você aplica todos os instrumentos avaliativos oficiais da SEEDUC (trabalho, teste e prova)?

Professor B: Isso eu falo com prazer. Desde que eu entrei, eu nunca tive problema com prova, teste... ontem a gente fez uma autoavaliação. Eu não estou preocupado se o aluno sabe fazer prova, se não sabe... isso eu acho que a vida vai dar. Eu acho que a gente tem que ter a confiança de que ele é capaz de produzir alguma coisa, de escrever um texto, que esteja errado ou não, mas que ele tenha competência de *se* avaliar. Eu acho que a autoavaliação gera a competência. É de dentro pra fora que surgem as melhores coisas. Eu nunca fui daquele professor que “explica a página tal”. Sempre era por trabalho, o trabalho dos alunos era avaliado pelos próprios alunos, a turma avaliava. Por exemplo, ontem eu precisei tirar, de vinte e sete alunos, eu precisei escolher sete pra fazer um curso dentro da escola. Então eles elegeram os sete alunos, eu dei na mão deles. Eu acho que a gente precisa trabalhar a democracia, e a autoestima, deles terem o poder de fazer, e não o professor ter poder disso. E isso é difícil pra eles, eu senti. Eu não estou aqui pra isso. Eu acho que vocês estão vendo da mesma forma, e o olhar de vocês é múltiplo. Eu não vou ficar com o meu olhar dizendo que você não merece. Todo mundo merece, nem todos podem, eu só posso colocar vinte ali. Aí... é dessa forma que eu avalio.

Entrevistador: Mas existe uma pressão da instituição em ter nota de trabalho, nota de teste, nota de prova? Ou não?

Professor B: Só repetir o que você quiser. Eu não tenho que mostrar o que eu fiz. Tem pessoas aqui, no município, que ainda seguem a apostila da prefeitura, página por página. Eu acho isso uma ignorância de um professor. Olha, neste momento eu não estou na SEEDUC, mas já teve na escola essa coisa ridícula... eu fui avaliado, me fizeram perguntas... tem coisas que você tem que... a ignorância tá acontecendo? Você finge que você é ignorante. Pra não ser indelicado.

Entrevistador: Você aplicava recuperação?

Professor B: Assim, recuperação era mais pros alunos que não apareciam, muita falta, não faziam nenhuma atividade. Porque eu não costumo avaliar, e eu também não posso mentir.

Entrevistador: Você na SEEDUC reprovava aluno?

Professor B: Não.

Entrevistador: E o aluno que nunca aparecia?

Professor B: Esse reprovava, já estava reprovado.

Entrevistador: Você já deixou em dependência?

Professor B: O que que ele vai aprender, fazendo um trabalhinho? Coisa alguma. Aí eu tinha que aplicar, por uma questão burocrática.

Entrevistador: Nas escolas da SEEDUC que você trabalhou, algum aluno já chegou a perder o ano por causa de Arte?

Professor B: Não.

Entrevistador: Você dá, ou dava, ênfase à Dança nas suas aulas, ou elas são polivalentes, com conteúdos de outras linguagens artísticas? Isso na SEEDUC.

Professor B: Eu não dava Dança na SEEDUC. Eu cheguei a trabalhar Teatro, e eu não concebo você trabalhar com as linguagens integradas como polivalência. Porque a polivalência é muito mais do que trabalhar linguagens integradas. Porque quando você trabalha com as linguagens integradas, você está trabalhando Arte. Tem o olhar estético, você tá fazendo abordagem triangular, que a gente sabe muito bem qual é e que tem outras abordagens que também valem a pena. Você tá trabalhando o olhar do aluno. Seja trabalhando Teatro, Dança, Música ou Artes Visuais, você tá dando uma possibilidade de um olhar estético, de um olhar com brilho, de um novo caminho. Porque a Dança tá, a Arte tá num vazio, das coisas que já existem, e é ali que vai brotar alguma coisa. Então, independente da linguagem, a Arte é tudo isso.

Entrevistador: O seu entendimento de Arte é transdisciplinar.

Professor B: É, diferente de polivalência. A polivalência tá mais na área de conhecimento, e a Arte é área de conhecimento, e as linguagens não são área de conhecimento. São linguagens. Eu não vejo como polivalência, não, eu vejo como múltiplas linguagens. É minha posição, tá? (risos).

Entrevistador: Agora, com relação à Dança, por que você não dava aula de Dança?

Professor B: Porque eu vejo a Dança como sensibilizadora do corpo, e possibilitadora do corpo expressivo. E dentro das possibilidades de um corpo se expressar na sujeira, no barulho, na falta de consciência da comunidade inteira. Em Belford Roxo eu aplicava a Dança, mas eu parei porque realmente, eu tinha que passar pano no chão, eu tinha que afastar carteira... é um trabalho muito desgastante. Não valia a pena e os alunos ficavam desmotivados.

Entrevistador: Mas você abordava a Dança de alguma maneira, ou você preferiu trocar por outra linguagem?

Professor B: Não, outra linguagem, completamente.

Entrevistador: Você abandonou a Dança na SEEDUC.

Professor B: Abandonei. Na minha vida eu abandonei a Dança.

Entrevistador: Na época que você trabalhava Dança, você dava ênfase para o fazer, o fruir ou o contextualizar, ou uma das três, ou você dava as três ao mesmo tempo?

Professor B: Ela é híbrida. Olha, quando eu trabalhava Dança, eu sempre trabalhava com um artista plástico. Eu aprendi com uma amiga em Angra, ela me deu esse barato de dar aula de Dança com artista plástico. A partir de uma obra, surgia o movimento. Um pouco teatral. Mas eu ainda não tinha estudado teatro profundamente para ser arte-educador com o teatro. Quando eu trabalhava Dança, pegava um Di Cavalcanti. O que que essa negra aqui tá fazendo de movimento? Ou então pegava um outro qualquer, um Portinari, soltar pipa. “Qual é o movimento de soltar pipa?” Eles começavam a ver, a ouvir, a falar, uma ação, fazendo dança. Então a contextualização estava meio por aí. Eu não ficava falando muito sobre que técnica ele estava fazendo, que a dança é importante pra ele, e lá as coisas aconteciam. Era uma fruição...

Entrevistador: Você acha que os três aspectos da Proposta Triangular aconteciam naturalmente integrados?

Professor B: Cinestesticamente. Eu já trabalhava no Bennett, e lá na formação de professores eu explorava muito a criatividade. Era muito bom. Lá era formação de professores em Artes Visuais. Então a arte visual estava sendo profundamente abordada. Então tinha que trabalhar

teatro com artes visuais, dança com artes visuais, era muito legal. E hoje eu tenho muitos professores que trabalham comigo, que foram do curso e me disserem: “eu tô usando aquilo o que você fez”, é muito legal.

Entrevistador: Das escolas que você deu aula na SEEDUC, descreva a que tinha menos estrutura pra dar aula, e a que tinha mais estrutura.

Professor B: A que tinha menos estrutura, a que eu nem dei aula de Dança, foi uma escola em Angra dos Reis que tinha três salas de aula. Só tinha sexto e sétimo ano, eu dava aula de manhã, a cozinha era minúscula, então assim, aquilo ali era uma escola que nem deveria ser escola. Se fosse, deveria ser para uma turma ou duas no máximo, e tinham bem mais turmas.

Entrevistador: Mas tinha uma quadra de educação física? Seria possível dar Dança se você quisesse?

Professor B: Não tinha quadra de Educação Física, e eu jamais daria aula num pátio de Educação Física.

Entrevistador: E a escola que você teve mais infraestrutura?

Professor B: No NAVE. A gente trabalhou Dança no NAVE. A gente trabalhava Dança, Teatro, era muito bom, porque a gente pegava aquele auditório lá.

Entrevistador: Então você dava Dança no NAVE?

Professor B: É, mas era uma dança-teatro. Na verdade eu dava aula de Teatro. Mas a gente montou dança, a gente fez um espetáculo, que não ficou em cartaz, a gente não apresentou.

Entrevistador: Mas as suas aulas são transdisciplinares, você dá aula quando você tem estrutura. Então se você puder dar aula de Dança, se você tivesse estrutura e se fosse um desejo do aluno você daria?

Professor B: Ah, daria com certeza.

Entrevistador: As escolas da SEEDUC que você trabalhou organizavam projetos com os alunos?

Professor B: Sim. Na NAVE mesmo, a gente montou um *flashmob*, eu montei um *flashmob* com eles. Todo o nono ano ensaiou sem ninguém saber, era muito divertido, a gente tinha que ensaiar em horário alternativo...

Entrevistador: Você chegou a organizar passeios para aparelhos culturais, para assistir Dança e Teatro, quando estava na SEEDUC?

Professor B: Na SEEDUC não, mesmo no NAVE.

Entrevistador: Era comum que houvesse saídas pra passeio com outros professores?

Professor B: Olha, a gente sempre ia junto, eu sempre participava. Sair da escola... eu trabalho fora da escola. Eu sempre fiz isso, eu trabalho na rua. Eu vou na rua, eu busco elementos, trago pra dentro da escola...

Entrevistador: Porque você faz projetos de arte com os alunos na rua, não é isso?

Professor B: Exatamente. A gente está fazendo um documentário nesse momento. Sempre faço coisas assim.

Entrevistador: Você tinha um Plano de Curso, quando dava aula de Dança na SEEDUC?

Professor B: Não. [No NAVE] A proposta não era fazer um curso de Dança. Ali eram três cursos, era curso de *games*... tinham cursos específicos, tecnológicos. As disciplinas são pra complementar os objetivos do curso. Lá é preparatório pra eles saírem dali trabalhando novas mídias, *games*, e o outro eu esqueci o nome. São três cursos técnicos. Então até Língua Portuguesa tem que complementar isso, entendeu? Era integrado mesmo.

Entrevistador: Então você não entregava Plano de Curso?

Professor B: Tem o planejamento. Hoje eu me recuso a entregar um Plano de Curso, com o que eu vou fazer o ano inteiro. Acho que o planejamento tem que ser feito mês a mês, tem que ter uma ideia do que você vai dar aquele ano, mas planejar o ano todo é loucura, não existe.

Entrevistador: Mas não existia uma pressão institucional pra entregar o planejamento anual? Na SEEDUC?

Professor B: Não, na SEEDUC não.

Entrevistador: Você conhece o Plano Estadual de Educação? Como ele foi apresentado a você, e quando?

Professor B: Não lembro mais. Eu já li, conversamos sobre, mas eu não tenho mais noção de como é, como está.

Entrevistador: O que você sabe sobre o Currículo Mínimo?

Professor B: O Currículo Mínimo, na verdade, ele é mínimo mas ele não precisa ser dado todo, em qualquer disciplina. Ele é mínimo pra você ter uma diretriz. Esse é o problema que eu vejo nas outras áreas de conhecimento, você segue aquilo ali como sendo obrigatório aplicar tudo o que tá ali.

Entrevistador: Como ele foi apresentado a você? Foi em reunião com o Coordenador Pedagógico?

Professor B: Ninguém apresenta. Na minha escola o Coordenador Pedagógico não fazia reunião, em nenhuma das duas.

Entrevistador: Não havia pressão institucional nas suas aulas?

Professor B: Não. Falavam que a gente tinha que fazer um planejamento, mas assim, Plano de Curso não. Algumas coisas ela exigia que eu executava.

Entrevistador: Você soube que houve uma consulta pública para a escrita do documento de Dança?

Professor B: Não. Não sabia disso não. Eu faria.

Entrevistador: Você sentiu alguma diferença na escola, depois do advento do Currículo Mínimo? Como é que as pessoas se relacionavam com o Currículo Mínimo e como é que você se relacionava com ele?

Professor B: Porque é muita coisa. Eu sempre fiz o meu planejamento olhando os PCN, olhando outros planejamentos... eu considerava o que me interessa.

Entrevistador: Você tinha fiscalização do seu diário pra saber se você estava cumprindo o Currículo Mínimo?

Professor B: Sim. Fiscalização tinha. Eu escrevia o que tava lá, por exemplo, os objetivos eu tirava dali. Arte é diferente, né, porque o currículo de Arte, ele já é aberto, os objetivos são bem amplos, não é técnico. No caso do Teatro. “Apreciar uma peça teatral”. Eu botava no meu planejamento. Mas a gente fazia com o jogo teatral, fazia uma leitura da realidade...

Entrevistador: Quando chegou o Currículo Mínimo, você cumpria o de Dança ou o de Teatro?

Professor B: O de Teatro. Eu dava aula de Teatro lá.

Entrevistador: Você foi convidado a realizar cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada referente à aplicação do Currículo Mínimo?

Professor B: Nunca.

Entrevistador: Você leu o texto do Currículo Mínimo?

Professor B: Li o de Arte, das quatro linguagens. Eu fiz um trabalho na minha pós-graduação que lemos tudo, em grupos.

Entrevistador: A leitura do Currículo Mínimo teve algum impacto nas suas aulas? Te acrescentou alguma coisa?

Professor B: O que mais me acrescentou foram os PCN. Não usei o Currículo Mínimo nas minhas aulas. Os PCN pra mim são tão bons de trabalhar... aí eu vou agregando as orientações da Prefeitura, do estado... porque as falas são muito parecidas, e os PCN são muito bem escritos, eu gosto dos PCN.

Entrevistador: Como você avalia a qualidade pedagógica do Currículo Mínimo, seus conteúdos e distribuição ao longo dos anos de escolaridade?

Quando eu falo do PEE, eu falo das metas da escola e da meritocracia. Como por exemplo que os alunos consumam menos drogas, engravidem menos, o que a SEEDUC entende que é da competência da escola. O cumprimento de metas, que é o que veio com o PEE. Que incluem, inclusive, problemas de infraestrutura que são da competência da Secretaria. Se parte do princípio que as mazelas da comunidade são de responsabilidade da escola.

Professor B: Na verdade o que estão fazendo e chamando de meritocracia, isso não é meritocracia. A meritocracia é quando você é avaliado a cada dois meses pelo seu diretor, pelo seu coordenador pedagógico, e vê que você se empenha. Eu por exemplo me empenho muito, eu gosto muito que os meus alunos aprendem bem, se tem algum problema eu enfrento eles, no sentido de “vamos resolver isso”, porque eles são sujeitos, eles são pessoas, eles não são números. Nós temos quatro alunas grávidas aqui esse ano, quatro. E alunos que se transferem porque não gostam de ficar o dia inteiro na escola, preferem uma escola com horário menor, isso sai das metas. Esse ano a gente não ganhou o décimo quarto salário. Eu não quero décimo quarto, eu quero aumento de salário. Pra que isso? É politicagem. É meritocracia no sentido pejorativo. Eu sou a favor da meritocracia, porque tem um monte de gente que não faz nada, dorme na sala dos professores, e eu nem entro na sala dos professores, eu estou com os alunos direto, fazendo um monte de coisa. E eu não faço isso pra ganhar mais, é porque eu gosto. No dia que eu deixar de gostar, eu não sei. A minha avaliação é negativa, porque a escola perdeu a autonomia. É antiético. Mas nunca ninguém me impôs nada, até porque eu me coloco muito. Seria até complicado pro gestor. Eu acho que você tem que fazer o que você gosta, achar uma coisa pra gostar. Porque trabalhar é cansativo, estudar é cansativo, tudo na vida é cansativo. Acho que você tem que passar a gostar do que você está fazendo. Na direção [quando era diretor de escola], eu sentava com os meus alunos na hora do recreio, tinha uma piscina lá no meu ginásio, a gente ficava lá batendo papo. Eles falavam “nenhuma direção faz isso”. Eu fazia tudo diferente. Eu procurava coisas que eu me sentisse bem, era pra mim, que não era ficar trancado na direção. Nem todo mundo é pressionado. Até no NAVE eu não me sentia pressionado. E era uma pressão mesmo. Falavam “Ah, tem que fazer...” eu: “É mesmo?” Faz com calma, relaxa gente. Eu acho que as pessoas têm que se colocar, têm que saber seus direitos. Têm que ser protagonistas.

Entrevistador: Porque quando você é protagonista, você forma protagonistas.

Professor B: É a ideologia da presença. Exatamente.

Entrevistador: Qual é a situação mais adversa que você já encontrou na SEEDUC, quando dava aula de Dança? Ou como professor de Arte, de modo geral.

Professor B: Foi querer continuar e não conseguir. Eu queria muito ter continuado na SEEDUC à noite, porque eu fiquei quarenta horas no município, e eles não tinham escola pra mim. Não me deram nenhuma possibilidade. “Então me deixa ficar como articulador”, agora

é PEI, me dá uma solução. Não deram. Nenhuma sensibilidade nem reconhecimento do que eu fazia. Aí quando eu fui pedir licença sem remuneração, a coordenadora da X Metropolitana falou: “Professor, não pode isso não, porque isso não vai acontecer...” “Se você não assinar eu vou mandar uma carta pro Secretário e você vai ter que assinar de qualquer jeito”. Aí ela assinou. E aí eu abandonei.

Entrevistador: E qual foi a situação mais grata por que você já passou?

Professor B: Olha, eu tive muitos momentos gratos. Eu amei trabalhar no Ciep 223 em Campo Grande... aquele lugar é maravilhoso. Eu amava os alunos. Também quando eu fui convidado pra trabalhar no NAVE. Eu não sei por que, até hoje eu não sei. Era super difícil entrar lá, até hoje.

Entrevistador: Em termos de rendimento dos alunos. Você vê diferença de rendimento nos alunos da SEEDUC em relação aos outros lugares que você trabalha?

Professor B: Isso é muito relativo à escola. No Ciep era muito legal. É mais a escola. O ambiente.

Entrevistador: Você encontrava obstáculos na escola da SEEDUC para que suas aulas fossem como você gostaria? Quais?

Professor B: Material. Mesmo a escola recebendo dinheiro, falta material. Mesmo botando no planejamento, material não tinha na hora que eu precisava. Papel, som, caixa amplificadora... coisas desse tipo que a gente precisa pra aula prática, coisas simples.

Entrevistador: Quais são as suas perspectivas de futuro profissional na SEEDUC?

Professor B: Trabalhar no NAVE.

Entrevistador: Então antes de você sair, você chegou onde você queria.

Professor B: Sim, e me decepcionei. Salário baixo, a direção totalmente despreparada, até hoje inclusive ela é uma pessoa que não é muito legal. A que estava anteriormente e a que está agora são muito despreparadas pra ser diretoras. Especialmente numa escola como aquela. Por N motivos que eu não vou falar agora, mas assim, decepcionante. Eu queria trabalhar lá. Eu trabalho com tecnologia digital. A gente se diverte muito, a gente fez dança, a

gente fez *stop motion*, nossa, a gente brincou muito. E aquele era um lugar tecnológico, e as coisas não aconteciam. Como é possível isso? Como é que pode dar errado? É, uma pena.

APÊNDICE 4

Depoimento do Professor C, autora da pesquisa, atuante na SEEDUC entre 2010 e 2014, atualmente professor da SME e da Rede FAETEC; registro feito no dia 01/12/2015, com base no questionário padrão para as entrevistas dos demais professores.

Sobre a preparação do docente para a atuação na escola pública

- 1) **Em que faculdade você se formou, e em que ano?**
UniverCidade, 2006
- 2) **Onde você cumpriu o seu estágio docente?**
Primeiro em uma escola para crianças entre 6 e 10 anos, o colégio de aplicação de minha faculdade. Depois em instituições prisionais, com projeto social de minha autoria.
- 3) **Enquanto aluno, você teve alguma experiência de estágio na escola pública no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental?**
Não
- 4) **Era disciplina ou oficina?**
Ambos
- 5) **Em que escola?**
Cap UniverCidade
- 6) **Enquanto aluno, você teve professores com histórico de atuação na escola pública?**
Não
- 7) **Em que disciplinas?**
Não tive

Sobre suas condições de trabalho atuais, o contato com outros licenciados em Dança e o status do ensino de Dança junto às especificidades pedagógicas da SEEDUC (se de fato a

dança passou a possuir status de área de conhecimento junto ao conjunto das demais disciplinas)

8) **A quanto tempo você está na SEEDUC?**

Entre 2010 e 2014

9) **Você leciona ou lecionou em outros lugares, fora da SEEDUC? Quais?**

Sim, SME (Rio de Janeiro), SEMED (Mesquita), FAETEC (Curso Técnico em Dança).

10) **Em quantas escolas do estado você leciona neste momento?**

Me exonerei em 2014

11) **Em quantas escolas do estado você lecionou desde que foi convocado? Quais?**

Em quatro, CIEP Elias Lazaroni, C.E. Minervina Barbosa de Castro, C.E. Padre Anchieta, CIEP 198 Profª. Roza Ferreira de Matos.

12) **Você conhece outros licenciados em Dança que atuam no âmbito da SEEDUC?**

Conheço pessoalmente oito professores, dos quais três ainda estão na Secretaria.

13) **Você está lotado em que escola atualmente?**

O último foi o CIEP 198.

14) **A quanto tempo você está na mesma escola?**

A que permaneci mais tempo foi o C.E. Minervina Barbosa de Castro, de 2010 à 2013.

15) **O que te fez mudar de escola? (caso tenha acontecido)**

Saí pois estava desgastado. Havia muitas disputas por espaço físico para aula de Dança e desentendimento entre os professores envolvidos. A culminância foi quando a diretora não concedeu minha liberação da escola para fins de afastamento para estudos, quando comecei o curso de mestrado.

16) **Em quantas turmas na rede estadual você leciona atualmente?**

Lecionava em cada matrícula em seis turmas.

17) **Em que anos de escolaridade?**

Em todos do segundo segmento e no segundo ano do ensino médio.

18) **Você já lecionou em todos os anos de escolaridade que a escola oferece?**

Sim.

19) **Quantos alunos tem em média cada turma?**

Depende da escola, no Minervina em torno de cinquenta por turma.

20) **Você ministra ou já ministrou aulas práticas na própria sala de aula? Por quê?**

Como você avalia esta experiência, em termos de qualidade da aula e rendimento dos alunos?

Sim. Pela conveniência do espaço (sem disputa), pelo ar condicionado e pelo microfone. Era ruim porque as salas já eram pequenas para os alunos sentados. Empilhávamos as cadeiras, mas não havia como limpar o chão, que no geral era imundo. Os alunos sentiam que eu estava fazendo a aula na “gambiarra”. O espaço era inadequado e o trabalho não rendia. Em dia de prova prática, os alunos ficavam soltos pela escola ensaiando e vinham para a sala quando estava em sua vez de apresentar. Era a melhor maneira.

21) **Quantas avaliações você aplica por bimestre?**

Todas as previstas pela SEEDUC, com recuperação em cada uma.

22) **Como e quais são as suas avaliações?**

Práticas e teóricas, de acordo com o conteúdo do bimestre.

23) **Você reprova?**

Sim.

24) **Você aplica recuperação?**

Sim.

25) **Você aplica dependência?**

Sim.

26) **Qual a situação mais adversa que você encontrou na escola, como professor de Dança?**

Alunos violentos, que queriam me agredir fisicamente; professores moradores da comunidade carente local que me discriminavam por morar na Zona Sul; assédio sexual de professor de Educação Física; assédio moral de direção de escola; pai de aluno

ignorante e agressivo; tive um aparelho celular furtado por aluno; sair de licença médica por desenvolver síndrome do pânico; tomar antidepressivos.

27) E qual a situação mais grata?

Perceber que os alunos estão aprendendo; alunos mais tímidos se apropriando do trabalho; perceber que o aluno está desenvolvendo a sensibilidade estética e o raciocínio complexo; levar alunos que nunca haviam deixado o distrito em que nasceram no seu bairro (Caxias) para passeios em equipamentos culturais no Centro do Rio.

28) Na sua escola, a sua disciplina reprova? Algum aluno já perdeu o ano por causa da sua disciplina, junto à reprovação de outros 2 professores?

Sim, após confronto inicial com a direção da escola que entendia que não deveria reprovar. Sim, reprovei alguns, em geral por conta de displicência no modo de levar o trabalho. Em decorrência disso, no ano seguinte, os alunos entendiam que precisavam estudar, ou poderiam perder o ano por conta da disciplina. As reprovações surtiam efeito positivo no aproveitamento geral da turma.

Sobre a adequação das aulas à infraestrutura disponível na escola e às prerrogativas da legislação federal para o ensino de arte/dança (proposta triangular)

29) Você conhece a proposta triangular?

Sim.

30) Proporcionalmente, em ordem de maior ênfase, qual dos três aspectos da proposta triangular você mais utiliza com os alunos? Por quê?

Realizava atividade prática sempre que havia disponibilidade de espaço. Já precisei passar a maior parte do ano letivo sem aulas práticas para algumas turmas, por conflito de horário com o uso da quadra de educação física, o único espaço disponível de algumas escolas.

31) Neste momento você ministra aulas práticas? Se não, por quê?

Ao final ministrava sempre, porque o CIEP 198 possuía uma estrutura maravilhosa e a direção era muito colaborativa.

32) **Você já ministrou aulas práticas na escola? Se não, por quê?**

Sim.

33) **Se ministra, você encontra alguma dificuldade? Qual?**

Disputa de espaço, falta de respaldo da direção, quantidade excessiva de alunos por turma, falta de aparelho de som, falta de climatização na quadra, que não era coberta.

34) **Em que local da escola é possível ministrar aulas práticas?**

Tentei em todos, até mesmo o refeitório da escola. O único que dava certo era a quadra esportiva.

35) **Há disputas na utilização deste espaço ou ele é assegurado sempre que necessário para suas aulas?**

Em todos havia, o espaço não era garantido, exceto no CIEP 198.

36) **Você considera o espaço que você ministra aulas práticas adequadas para as atividades? (chão, limpeza, climatização, privacidade, ruídos externos, acesso à água e banheiros, tomadas)?**

No Minervina: chão não, limpeza não, climatização não, privacidade sim, ruídos externos não, acesso à água e banheiros não, tomadas não.

37) **A escola disponibiliza aparelhagem de som amplificada para suas aulas?**

No Minervina não, mas na maioria sim.

38) **Você leva até a escola algum equipamento de uso pessoal que a mesma não possui? Qual?**

Aparelho de DVD, aparelho de som, extensões de dez metros.

39) **Você tem acesso à aparelhagem audiovisual para suas aulas? (DVDs, projetores).**

Os equipamentos não tinham uma sala própria, e para montá-los levava-se quase um tempo de aula. Por vezes estavam disponíveis, por outras não. A maior parte dos equipamentos eram de marca de baixa qualidade, quebravam com pouco tempo de uso e a escola não fazia manutenção.

40) **A escola organiza projetos?**

O Minervina não.

41) **Você já teve alguma experiência com projetos que envolvam dança na escola? E em outras escolas?**

Somente no Município do Rio.

42) **Você já organizou ou tentou organizar passeios com seus alunos?**

Sim.

43) **Você já organizou visita a algum aparelho cultural?**

Sim.

44) **Seus alunos já assistam à dança a qual você estuda com eles nas aulas ao vivo? Como?**

Não. Nunca consegui levá-los a um espetáculo de dança.

45) **Os alunos de sua escola vão a passeios com outros professores?**

Sim.

46) **Você ensina alguma técnica de dança?**

No estado não.

47) **Qual o conteúdo principal de suas aulas práticas?**

Conteúdos de Dança Criativa e Dança Educativa (Laban).

48) **Qual é a estrutura geral do seu plano de curso? Ele difere a cada ano de escolaridade?**

Difere. Procuo distribuir os conteúdos proporcionalmente entre o fazer, o fruir e o contextualizar.

Em todos os anos de escolaridades, em aulas práticas, o trabalho é introduzido por dinâmicas de consciência corporal e preparação para o movimento. Segue um resumo básico de minha atividade docente no ensino público, onde se inclui a rede estadual, dividido por ano de escolaridade.

No sexto ano trabalho danças populares, folclóricas, indígenas e africanas, porque em geral a criança apresenta uma abertura mais voluntária ao lúdico; pela simplicidade maior no repertório de movimentos e por seu caráter festivo; e porque, em geral, a criança já trás vivências de conteúdos do folclore e danças populares do primeiro ciclo do ensino fundamental. Evidentemente se propõe uma abordagem mais voltada as especificidades da arte do que aquela trabalhada em seu aspecto meramente recreativo.

No sétimo ano realizo uma introdução à leitura da obra e a prática coreográfica, ministrando conteúdos relacionados ao sistema de educação em dança de Laban. São estudados conteúdos relacionados à consciência corporal, variação de tempo, consciência do espaço, suas direções, planos, as trajetórias que o movimento executa no espaço, seu posicionamento em relação ao público, à ideia de palco/platéia. Consciência do eixo, peso e deslocamento no espaço; ações físicas e as qualidades que as diferenciam; jogos lúdicos e ferramentas criativas para a improvisação em dança; ferramentas para composição coreográfica, individual e em grupos. Formações geométricas grupais (por deslocamento em cena). Procuro, assim, preparar o aluno para conteúdos de crescente complexidade em dança a serem trabalhados nos próximos anos.

No oitavo ano, realizo um trabalho específico com a história da dança ocidental, e com a leitura contextualizada e crítica da dança produzida em cada período. Diferencio a dança cênica, proveniente ou dissidente do balé, da dança popular, que trás em parte ou na totalidade as características do folclore, já trabalhadas anteriormente; e danças midiáticas, com seus discursos e implicações comerciais, culturais e políticas, exercitando a leitura crítica de seus conteúdos capacidade, implicados, inclusive, em seu comportamento cotidiano.

No nono ano, já com alguma bagagem teórico-prática para o entendimento de processos criativos mais complexos, introduzo o aluno à dança contemporânea, os fundamentos de sua prática, junto a um breve panorama do que é produzido hoje no Brasil e no mundo. Apresento um espectro mais geral das artes do corpo, passando pela *performance art* (artes visuais) e o teatro físico ocidental contemporâneo. Introduzo o aluno à videoarte e a videodança, onde, quando possível, possibilito a realização de trabalhos com novas mídias. – contando com o equipamento que muitos já trazem de casa, a câmera de seus celulares, e o laboratório de informática da escola, quando a mesma possui infraestrutura para isto.

No segundo ano do ensino fundamental enfoco as relações entre dança e cidadania. Busco estabelecer relações com os conteúdos que estão sendo trabalhados pelo professor de sociologia e filosofia, trazendo as teorias estéticas criadas por estes filósofos.

Trabalhamos com resenhas críticas de espetáculos, discutindo o sentido de festival e curadoria, seus discursos e implicações diretas no mercado da dança e arte. Busco, ainda, apresentar as possibilidades do mercado de trabalho em arte/dança para o aluno, enquanto

profissão, seus cursos profissionalizantes e universitários, particulares e públicos, bem como as profissões relacionadas a todas as suas etapas de produção.

49) Como se dá a progressão pedagógica dos conteúdos?

Respondido na questão acima. Elaboro objetivos bimestrais, e vou construindo caminhos para a sua culminância, aumentando o nível de dificuldade e complexidade das tarefas ao longo do ano letivo. Os conhecimentos são cumulativos, e o não cumprimento de tarefas ou a não apreensão de conteúdos prejudica a compreensão do restante do trabalho.

50) Como se dá a progressão pedagógica dos conteúdos?

Elaboro um objetivo a ser alcançado ao final do ano e vou construindo caminhos para chegar lá, aumentando o nível de dificuldade e complexidade das tarefas ao longo do ano letivo. Os conhecimentos são cumulativos, e o não cumprimento de tarefas ou apreensão de conteúdos prejudica o restante do ano letivo.

51) Você entrega um plano de curso à escola?

Sim.

52) Você cumpre o seu plano de curso?

Sempre que possível. Depende da estrutura disponível para o trabalho.

Sobre o impacto do Currículo Mínimo nas práticas docentes

53) Você conhece o Plano Estadual de Educação? Como ele foi apresentado a você, e quando?

Sim. Pela direção e orientação pedagógica, em dia de reunião de equipe, logo que foi lançado.

54) O que você sabe sobre o Currículo Mínimo? Como ele foi apresentado a você, e quando?

Na mesma ocasião em que soube do PEE.

55) Você soube da consulta pública para a escrita do documento? Se soube, como?

Sim, tentei integrar a equipe mas não fui selecionado. Soube pesquisando no site da Ciecjerj. Não avisaram na escola.

56) No caso de ter ingressado na secretaria antes de 2011, você sentiu alguma diferença de tratamento ou de *status* em relação ao ensino de dança na escola após sua inclusão no Currículo Mínimo?

Sim, grande. Deixaram de questionar minha aula. Fui respeitada na escola pelo agradecimento em meu nome no final da versão de 2010.

57) Existe alguma pressão institucional em relação ao cumprimento do Currículo Mínimo? Se existe, como ela se dá?

Havia presença da equipe da GIDE constantemente na escola. A orientadora pedagógica sempre perguntava.

58) Você recebeu alguma infraestrutura adicional ou material pedagógico de apoio à implementação do documento?

Nenhum.

59) Você foi convidado a realizar cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada referente à aplicação do Currículo Mínimo?

Nunca.

60) Você leu o texto do Currículo Mínimo?

Sim, as versões de 2012 e de 2013.

61) Você procurou em algum momento elaborar um plano de curso com base no Currículo Mínimo?

Não.

62) O Currículo Mínimo teve algum impacto nas suas aulas?

Não.

Avaliação do docente sobre a qualidade pedagógica do Currículo Mínimo e sobre o Plano Estadual de Educação

63) Como você avalia o projeto e a implementação do Plano Estadual de Educação? De que maneira concreta você o vivencia na escola?

Pressão pelo cumprimento das metas, somente.

64) Como você avalia a qualidade pedagógica do Currículo Mínimo, seus conteúdos e distribuição ao longo dos anos de escolaridade?

Muito ruim. É conteudista, os conteúdos não se comunicam com os interesses da faixa etária nem com o nível de entendimento do aluno. Análise crítica de dança contemporânea para o 6º ano por exemplo (versão de 2012), um ano inteiro estudando danças populares do 9º ano (versão de 2013). Não há tempo suficiente para que os conteúdos sejam trabalhados suficientemente para que habilidades e competências sejam de fato desenvolvidas. Abordagem equivocada da proposta triangular.

Considerações finais do docente em relação à SEEDUC

65) Que diferença você encontra em termos de infraestrutura e rendimento dos alunos nas escolas da SEEDUC e em outros lugares onde você dá aula?

A estrutura das escolas da SEEDUC foram as mais precárias onde já trabalhei. Somando-se ao perfil do alunado, tudo parece ir contra o desenvolvimento de um trabalho com dança.

66) Você encontra obstáculos na sua escola para que suas aulas sejam como você gostaria? Quais?

No Minervina: espaço inadequado, número excessivo de alunos por turma, falta de aparelho de som, impossibilidade de levar alunos para assistir espetáculos de dança.

67) Idealmente, como seriam as suas aulas na escola do estado?

Como as que desenvolvo na Faetec, que também é do estado. A diferença é que os alunos são selecionados, fazem prova de seleção e não estão ali obrigados, a sala é própria, há apoio da direção, há estrutura.

68) Idealmente, quais seriam as modificações necessárias na sua escola para que você pudesse ministrar suas aulas plenamente?

Minimamente um espaço apropriado, aparelho de som, verba/ônibus para passeios.

69) Quais são as suas perspectivas de futuro profissional na SEEDUC?

Nunca pensei em me aposentar pela SEEDUC. Logo no primeiro ano fiz concurso para outras quatro secretarias diferentes, e fui convocada para as quatro - não assumi em Nova

Iguaçu porque na época da convocação já detinha as duas matrículas em que trabalho atualmente. Saí da SEEDUC na primeira oportunidade.

Formulário para a medição da infraestrutura disponível das escolas para as aulas de dança

A sua escola possui:

C.E. Minervina Barbosa de Castro	SIM	NÃO
Quadra de educação física	X	
Quadra coberta		X
Sala multiúso, com espaço para trabalho de corpo		X
Sala de Arte		X
Auditório		X
Sala de aula preparada e reservada para a aula prática de dança		X
Algum outro espaço adaptável às aulas de dança (qual)		X
Sala de vídeo		X
Recursos para a organização de passeios, como verba ou ônibus		X

APÊNDICE 5

Entrevista com o Professor D, atuante na SEEDUC entre 2001 e 2011, atualmente professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e da FAETEC; questionário entregue impresso no dia 20/10/2014, especialmente para este trabalho.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC
Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas

pesquisadora discente: Vivian Cáfaró

QUESTIONÁRIO AO DOCENTE DE DANÇA DA SEEDUC

Caro professor. O questionário que se segue será a base para a escrita de capítulos da pesquisa de mestrado “Currículo Mínimo: clausura e legitimação do ensino de Dança na Rede estadual de ensino do Rio de Janeiro”, que tem por objetivo medir as condições do trabalho docente em dança na Rede, bem como o impacto do currículo mínimo em seu trabalho, e suas considerações pessoais a respeito do documento. A finalidade da pesquisa é coletar dados concretos que explicitem as deficiências da Rede, gerando subsídios para futuros pleitos junto à SEEDUC por melhores condições de trabalho.

Sobre a preparação do docente para a atuação na escola pública

- 1) Em que faculdade você se formou, e em que ano?

Me formei na Universidade Federal de Viçosa – MG. Em 2008 nos cursos de licenciatura e bacharelado em Dança.

- 2) Onde você cumpriu o seu estágio docente? Enquanto aluno, você teve alguma experiência de estágio na escola pública no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental? Era disciplina ou oficina? Em que escola?

Meu estágio de docência foi bastante plural. Como tínhamos que cumprir estágio em todos os segmentos da educação, comecei no Laboratório de Desenvolvimento Infantil da própria UFV trabalhando com crianças de 0 a 5 anos em oficinas semanais de cerca de 60 min. Em seguida, realizei estágio junto a escolas públicas e privadas da cidade de Viçosa, trabalhando com ensino fundamental (1ª e 2ª fase). Nesse momento também eram realizadas oficinas semanais e os estagiários sempre trabalhavam em duplas ou trios. As oficinas eram com um grupo de alunos selecionados pela escola, sempre por faixa etária (série) e tinham duração de cerca de 2h. Sendo oficinas, trabalhávamos no pátio da escola e os grupos eram bastante numerosos. Raramente trabalhamos em sala de aula com a turma toda presente. Esse esquema se repetiu tanto na escola pública quanto na particular. Não me lembro os nomes

das escolas. A última fase do estágio, com o ensino médio, foi realizado no COLUNI (Colégio universitário) de Viçosa. Em parceria com o professor de geografia dessa escola, fizemos um trabalho com a turma de 2º ano no qual trabalhávamos os conteúdos de geografia de forma integrada à dança. Esse estágio era realizado uma vez por semana com duração de dois tempos (1h e 40min.) e, nesse caso, trabalhávamos com toda a turma em sala de aula.

- 3) Enquanto aluno, você teve professores com histórico de atuação na escola pública? Em que disciplinas?

Sim, meus professores, em sua maioria são formados pela UNICAMP e têm histórico de trabalho em escola pública no estado de São Paulo. Especialmente a professora responsável por coordenar os estágios e as disciplinas referentes à docência.

Sobre suas condições de trabalho atuais, o contato com outros licenciados em dança, e o status do ensino de dança junto às especificidades pedagógicas da SEEDUC (se de fato a dança passou a possuir status de área de conhecimento junto ao conjunto das demais disciplinas)

- 4) A quanto tempo você está na SEEDUC? Caso não integre mais a instituição, durante quanto tempo, e em que período trabalhou?

Não trabalho mais na SEEDUC. Estive na instituição no período de 04/2010 a 02/2014.

- 5) Você leciona ou lecionou em outros lugares, fora da SEEDUC? Quais?

Sim. Leciono na SME e na FAETEC. Tenho experiência em escolas particulares, atuando como professora de disciplinas extracurriculares (ballet, jazz e dança criativa)

- 6) Em quantas escolas do Estado você leciona neste momento?

Não leciono no Estado no momento.

- 7) Em quantas escolas do Estado você lecionou desde que foi convocado? Quais?

Lecionei durante todo o tempo em que estive na SEEDUC na Escola Estadual Fernando Figueiredo.

- 8) Vc conhece outros licenciados em dança que atuam no âmbito da Seeduc? Quais?

Sim. Minha irmã também tem a mesma formação e atua na SEEDUC.

- 9) Você está lotado em que escola atualmente?

Não atuo mais na SEEDUC.

- 10) A quanto tempo você está na mesma escola? (ou permaneceu enquanto docente do estado)

Permaneci na mesma escola por 3 anos e 10 meses.

- 11) O que te fez mudar de escola? (caso tenha acontecido)

- 12) Em quantas turmas na rede estadual você leciona atualmente?

- 13) Em que anos de escolaridade?

14) Vc já lecionou em todos os anos de escolaridade que a escola oferece?

Sim. Quando trabalhava na SEEDUC estive com todas os anos de escolaridade. Inclusive ensino médio.

15) Quantos alunos tem em média cada turma?

Os números de alunos nas salas variavam de 30 a 50 alunos

16) Você ministra ou já ministrou aulas práticas na própria sala de aula? Por que? Como você avalia esta experiência, em termos de qualidade da aula e rendimento dos alunos?

Quando entrei na SEEDUC não recebi nenhuma orientação quanto ao conteúdo e às possibilidades de atuação na escola. Apeguei-me à metodologia triangular e busquei ser fiel à ela. No entanto, logo me deparei com a dificuldade em ministrar aulas práticas. Não só o número de alunos nas salas era exorbitante, como também não havia espaço adequado para realizar tal trabalho. Inicialmente tentei fazer essas aulas dentro da própria sala de aula e, quando conseguia reserva, no auditório. Logo percebi que essa prática era extremamente desgastante e que não surtia o rendimento desejado. Aos poucos fui reduzindo essas aulas a momentos esporádicos ao longo do ano letivo, deixando a parte de experimentação restrita a trabalhos práticos que os alunos elaboravam em casa em traziam para a escola na forma de vídeos e/ou apresentações.

17) Quantas avaliações você aplica por bimestre?

Minhas avaliações sempre foram: trabalho prático, prova teórica e avaliação de cadernos e frequência.

18) Como são as suas avaliações?

Procurava dividir a avaliação em prática e teoria. Portanto sempre havia um trabalho para ser elaborado fora do período em sala e uma prova teórica no fim de cada bimestre.

19) Vc aplica recuperação?

Sim. Última semana de aula sempre foi dedicada a recuperação dos alunos. Sempre apliquei outra avaliação teórica feita em sala de aula de forma discursiva.

20) Você aplica os 3 instrumentos avaliativos: trabalho, teste e prova? Em caso negativo, por que?

Nãos dava teste porque achava desnecessário. Achava sempre mais correto avaliar o acompanhamento do aluno ao longo do bimestre. Por isso, passava uma lista de exercícios sobre a matéria dada e, no fim do bimestre, vistoriava os cadernos conferindo os que tinham a matéria e os exercícios em dia.

21) Você aplica recuperação de cada instrumento avaliativo? Em caso negativo, por que?

Bem, sim e não. No caso do trabalho, considerava recuperação a prorrogação do prazo de apresentação que valia menos pontos dos que apresentavam no dia correto. Já a prova tinha

recuperação teórica na semana que antecedia o COC.

22) Quais são os seus critérios avaliativos?

No trabalho prático elencava algumas exigências quanto a apresentação e conteúdo e avaliava o cumprimento dessas exigências. A prova costumava ser de múltipla escolha.

23) Você reprova o aluno que apresentou rendimento insuficiente? Em caso negativo, por que?

Sim. A disciplina artes reprova o aluno no caso em que ele não tenha apresentado rendimento suficiente em mais duas matérias.

24) Vc aplica dependência? Em caso negativo, por que?

Não. Apliquei uma vez e considerei pouco rentável em termos de uma real recuperação do aluno. Na verdade, era pedido do aluno 4 trabalhos teóricos que valiam 10 pontos cada um. Não achei que essa prática era razoável e optei que aprovar o aluno que ficasse pendente somente na minha disciplina.

25) Qual a situação mais adversa que você encontrou na escola, como professora de Dança?

Em primeiro lugar, nunca fui tratada na escola como professora de dança, mas da disciplina artes. Nesse caso, desde o início fui questionada quanto à minha forma de atuação. Procurei explicar aos meus colegas e superiores imediatos a minha formação e dar uma breve explicação sobre a LDB-artes. Como já se pode imaginar, esse era sempre um impasse. Mas, não me impediu de trabalhar da forma que eu julguei mais correta e que atendesse, especialmente, à demanda dos alunos e não a uma expectativa do “sistema”. As situações adversas sempre foram tratadas por mim mais como uma tentativa de atrapalhar e complicar uma coisa que era simples do que de realmente acrescentar algo. Por isso, foram solenemente ignoradas.

26) E qual a situação mais grata?

A situação mais grata ao longo desses quase 4 anos foi perceber uma mudança na forma com que os alunos dessa escola específica tratavam a disciplina artes. No início todos achavam que a disciplina era um momento de lazer e que não tinha qualquer ligação com as outras matérias estudadas. Aos poucos, fomos trabalhando o conceito de arte de uma forma mais ampliada e isso também me ajudou muito, pois notei que não precisava e não queria me restringir ao conhecimento de apenas uma linguagem da arte (dança). Com isso, o crescimento não foi só dos alunos, mas também meu enquanto professora e pesquisadora das artes.

27) Na sua escola, o aluno pode perder o ano letivo caso seja reprovado na disciplina Arte (junto à reprovação de mais outros 2 professores)?

Sim. Isso sempre aconteceu na minha escola. Sem exceções.

Sobre a adequação das aulas à infraestrutura disponível na escola e às prerrogativas da legislação federal para o ensino de arte/dança

28) Você dá ênfase à Dança em suas aulas, ou você ministra conteúdos de outras linguagens artísticas?

Sim, dou ênfase à dança assim como enfatizo também o teatro e as artes cênicas em geral. Busco, especialmente nas séries iniciais do ens. Fundamental, ampliar a visão dos alunos acerca do que é arte. Entendemos, por exemplo, que arte não é só “pintar” e “fazer quadros”.

29) De que maneira você aborda a Dança?

Abordo a dança através de sua história, por exemplo, quando falamos de expressionismo, trago a figura de Martha Graham para entendemos melhor a proposta desse movimento artístico que aconteceu não só no âmbito das artes plásticas, mas também no teatro e na dança. Nas aulas apreciativas (metodologia triangular), procuro levar filmes e vídeos que esclareçam aos alunos de que tempo e de que arte nós estamos falando.

30) Você conhece a metodologia triangular?

Sim. Busco trabalhar a todo tempo com base nessa metodologia.

31) Caso conheça e a utilize, em relação à Dança, qual dos 3 aspectos da metodologia triangular você mais utiliza com os alunos ? Por que?

Certamente a parte do aprendizado que se utilizada da experimentação sempre ficou mais prejudicada na minha atuação na escola. Porque não havia disponibilidade da escola em promover esse tipo de experiência, especialmente em dança. Havia uma confusão quando eu buscava aplicar a dança dentro do contexto da metodologia, pois a direção/coordenação não conseguia compreender que esse também era um momento de aprendizado. Resumidamente, achavam que eu podia dar aulas de forró e quadrilha que, independente de achar isso necessário ou não, não tinha nada a ver com a minha ideia de experimentação. Então, restringi esse aspecto da metodologia triangular a momentos esporádicos em sala de aula.

32) Caso conheça e não a utilize, por que opta por não trabalhar com esta abordagem?

Opto por trabalhar com esta abordagem, embora reconheça que nem sempre é possível realizá-la de forma completa (3 aspectos).

33) Neste momento você ministra aulas práticas? Se não, por que?

Não. Por opção. Por compreender que o desgaste para o professor é maior do que qualquer resultado positivo.

34) Vc já ministrou aulas práticas na escola? Se não, por que?

Sim. No inicio buscava fazê-lo com mais frequência. Mas, sempre acabava concluindo que

todo aquele estresse não compensava quando se tratava de uma compreensão por parte da instituição do objetivo daquela experiência.

35) Se ministra, você encontra alguma dificuldade? Qual?

Quando ministrei aulas desse tipo encontrei dificuldades quanto ao espaço adequado, ao número de alunos presentes e à compreensão por parte da direção/coordenação da importância daquela experiência.

36) Em que local da escola é possível ministrar aulas práticas?

Se existe um lugar no qual ainda é possível tentar qualquer experiência prática, eu ainda acredito que seja a própria sala de aula. Digo isso porque compreendo que a maior resistência vem da instituição e não dos alunos. Por isso, sempre que era possível, afastava as mesas e abria uma “clareira” na sala. Lá, propunha jogos e experiências que proporcionavam ao aluno uma outra vivência da sala de aula.

37) Há disputas na utilização deste espaço ou ela é assegurada sempre que necessário para suas aulas?

Outro motivo pelo qual defendo a sala de aula como um espaço mais adequado. Nessa escola da SEEDUC que trabalhei tinha um auditório, mas ele poderia ser reservado por todos os professores. É um espaço disputado, pois lá se via filmes, se apresentavam trabalhos, se faziam reuniões, etc...

38) Você considera o espaço que você ministra aulas práticas adequadas às atividades? (chão, limpeza, climatização, privacidade, ruídos externos, acesso à água e banheiros, tomadas)? Não. A escola na SEEDUC, a meu ver, não está preparada para receber a disciplina artes em nenhum aspecto. Até mesmo professores de outras linguagens artísticas encontram grandes dificuldades para realizar seu trabalho. Por exemplo, um professor de pintura certamente não encontra espaço e materiais adequados para realizar uma atividade dessa natureza em uma turma com 45 alunos.

39) A escola disponibiliza aparelhagem de som amplificada para suas aulas?

Sim. Na minha escola eu tinha à disposição aparelhos de som e vídeo.

40) Vc leva até a escola de algum equipamento se uso pessoal que a mesma não possua? Qual?

Não. Nunca.

41) Vc tem acesso à aparelhagem áudio visual para suas aulas? (DVDs, projetores)

Sim. Minha escola sempre teve à disposição os aparelhos de som e multimídia.

42) A escola organiza projetos?

Nunca participei dos projetos mais por uma falta de disponibilidade minha.

43) Vc já teve alguma experiência com projetos que envolvam dança na escola? E em outras escolas?

Sim, mas em uma escola particular. Ministrava aulas de dança como disciplinas extracurriculares. Nesse caso, a escola oferecia todo um suporte ao professor no que se refere a espaço e materiais adequados.

44) Vc já organizou ou tentou organizar passeios com seus alunos?

Sim, organizei visita a centros culturais no Rio de Janeiro (minha escola era em Caxias).

45) Vc já organizou visita a algum aparelho cultural?

Sim. Visitamos o MAR e Centro Cultural dos Correios. A escola, no entanto, pouco participou dessa organização, já que foram os próprios alunos que pagaram o aluguel do ônibus e as despesas com sua alimentação durante o dia.

46) Seus alunos já assistiram a dança a qual você estuda com eles nas aulas ao vivo? Como?

Não. Nunca foi possível levar apresentações de dança até a escola devido à sua distância da cidade. E, por outro lado, também não era viável levar as crianças a teatros devido ao horário da maioria dos espetáculos.

47) Os alunos de sua escola vão à passeios com outros professores?

Sim, fazem passeios anuais à pontos turísticos e a centros culturais.

48) Vc ensina alguma técnica de dança?

Não. Nunca me pareceu viável aplicar alguma técnica específica em sala de aula.

49) Qual o conteúdo principal de suas aulas práticas?

História da arte, dos movimentos artísticos, compreensão do valor e dos objetivos da arte de tempos em tempos.

50) Qual é a estrutura geral do seu plano de curso? Ele difere a cada ano de escolaridade?

A estrutura geral do meu plano de curso segue a ordem cronológica da própria história da arte e de seus movimentos. Assim, o sexto ano do ens. Fundamental, por exemplo, acompanha ao longo do ano letivo o desenvolvimento da arte na pré-história, da arte africana e indígena no Brasil, do teatro e da dança no Brasil Colonial, as demais séries acompanham o desenvolvimento da arte a partir daí. Sim. Os planos são diferentes a cada ano de escolaridade.

51) Como se dá a progressão pedagógica dos conteúdos?

A progressão pedagógica dos conteúdos é regida pela ordem cronológica dos processos de desenvolvimento da arte no Brasil e no mundo.

52) Vc entrega um plano de curso à escola?

Sim. Tenho um plano anual já pré-estabelecido. Ele não é muito preciso, pois compreende-se que, ao longo do ano podem haver mudanças necessárias à um real aprendizado.

53) Vc cumpre o seu plano de curso?

Cumpro na medida do possível. Obviamente as coisas podem ser alteradas de acordo com as

necessidades da turma ou da própria escola. Por exemplo, quando se cria um projeto pedagógico que envolve literatura ou música, ou até mesmo assuntos pertinentes a outras disciplinas, é interessante que a disciplina artes se envolva e se integre.

Sobre o impacto do Currículo Mínimo nas práticas docentes

54) Vc conhece o Plano Estadual de Educação? como ele foi apresentado à você, e quando?

Não. Desconheço o Plano Estadual de Educação.

55) O que você sabe sobre o Currículo Mínimo? Como ele foi apresentado à você, e quando?

O currículo mínimo me foi apresentado no início do ano letivo o qual ele foi empregado. Se não me engano, foi em 2011. Me entregaram um calhamaço de folhas impressas com as normas do currículo. Olhei e verifiquei que, de certa forma, já fazia por conta própria, mais ou menos o que ele determina. Por isso, não me apeguei a detalhes desse material.

56) Vc soube da consulta pública para a escrita do documento? Se soube, como?

Não. Nunca tive notícia dessa consulta.

57) No caso de ter ingressado na secretaria antes de 2011, você sentiu alguma diferença de tratamento ou de status em relação ao ensino de dança na escola após sua inclusão no Currículo Mínimo?

Não. De forma alguma. A dança, a meu ver, na escola continua sendo vista como um momento de lazer e descontração. Nada que possa ser considerado algo intracurricular.

58) Existe alguma pressão institucional em relação ao cumprimento do Currículo Mínimo? Se existe, como ela se dá?

Pra falar a verdade, a direção/coordenação da escola pouco sabe do trabalho que se fazia dentro de sala de aula. Conhece menos ainda o que determina o currículo mínimo. A única cobrança que fazem é referente aos adornos que eles acham que a disciplina deveria oferecer aos murais e paredes da escola. Esse assunto foi debatido exaustivamente junto a direção. Do meu ponto de vista, eles encaram a disciplina como uma oportunidade de melhorar a imagem estética da escola e desconhecem seu cunho pedagógico. A cobrança com relação ao currículo mínimo era igual tanto para mim quanto para os demais professores da escola: tínhamos que sinalizá-lo no sistema “conexão”.

59) Você recebeu alguma infra estrutura adicional ou material pedagógico de apoio à implementação do documento?

Não. Apenas recebi o currículo impresso para que tomasse conhecimento das propostas curriculares.

60) Você foi convidado à realizar cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada referente à aplicação do Currículo Mínimo?

Não. Nunca soube que se podia fazer cursos de aperfeiçoamento pela SEEDUC nessa área.

61) Você leu o texto do Currículo Mínimo?

Li superficialmente.

62) Você procurou em algum momento elaborar um plano de curso com base no Currículo Mínimo?

Não. Na verdade meu plano de curso foi elaborado antes que me mostrassem o currículo. Ao lê-lo notei que, de modo geral, meu plano atendia a proposta do currículo, por isso, deixei como estava.

63) O Currículo Mínimo teve algum impacto nas suas aulas?

De forma alguma. O currículo, para mim, serviu apenas para que eu me assegurasse de que o plano que havia feito sem qualquer auxílio por parte da SEEDUC ou da coordenação pedagógica da escola já se enquadrava dentro do que parecia ser esperado.

Avaliação do docente sobre a qualidade pedagógica do Currículo Mínimo e sobre o Plano Estadual de Educação

64) Como você avalia o projeto e a implementação do Plano Estadual de Educação? De que maneira concreta você o vivencia na escola?

Avalio como uma forma de maquiar a real situação da educação no Estado do Rio de Janeiro. Na verdade esse plano apenas coage o professor que fica preso à metas e a números que pouco têm a ver com a realidade em sala de aula.

65) Como você avalia a qualidade pedagógica do Currículo Mínimo, seus conteúdos e distribuição ao longo dos anos de escolaridade?

Não acho o currículo mínimo de todo ruim. Ele me tirou do escuro quanto à minha estratégia pedagógica, visto que a SEEDUC nunca se preocupou em orientar os professores de artes quanto à sua atuação. Só penso que ele deveria ser uma sugestão, uma proposta pedagógica e não uma imposição. A própria palavra “mínimo” já indica que temos a obrigação de fazer “no mínimo” aquilo, quando, na realidade, não se tem estrutura para fazer nem o mínimo do mínimo.

Considerações finais do docente em relação à SEEDUC

66) Que diferença você encontra em termos de infra estrutura e rendimento dos alunos nas escolas da SEEDUC e em outros lugares onde você dá aula?

Em termos de infra-estrutura, vejo o Estado muito mais atrasado do que a prefeitura do Rio, por exemplo. Na SME os professores têm acesso mais fácil a materiais e recursos pedagógicos. Nada que se aproxime do ideal, mas é algo que, de certa forma, se reflete no rendimento dos alunos em sala de aula.

67) Vc encontra obstáculos na sua escola para que suas aulas sejam como você gostaria? Quais? Costumava encontrar obstáculos que têm mais a ver com a idealização da disciplina artes por parte do sistema escolar. A falta de conhecimento e compreensão por parte de meus colegas e superiores imediatos reduzia a disciplina a mero entretenimento e isso se refletia na dificuldade em ter espaço e materiais reservados ao desenvolvimento das aulas.

68) Idealmente, como seriam as suas aulas na escola do estado?

Idealmente, minhas aulas seriam momentos em que o aluno poderia conhecer, apreciar e experimentar as linguagens artísticas de forma consciente e agregadora de valores e de conhecimento sobre o mundo que o cerca. Trabalhar de forma integrada as outras disciplinas também faz parte do que eu considero ideal ao ensino das artes.

69) Idealmente, quais seriam as modificações necessárias na sua escola para que você pudesse ministrar suas aulas plenamente?

Espaço adequado (sala de artes), materiais disponíveis e comprometimento por parte da equipe para que o trabalho não seja banalizado.

70) Quais são as suas perspectivas de futuro profissional na SEEDUC?

Acredito (ainda) que as coisas na SEEDUC podem melhorar. Vejo os profissionais da minha geração muito mais conscientes e compreendendo o universo escolar de forma mais aberta e maleável. Acredito que a capacitação dos profissionais de educação poderá modificar a atual imagem que tenho da SEEDUC. Uma imagem de atraso e de falta de conhecimento principalmente dos profissionais que estão na casa há mais tempo. Apesar de compreender que o avanço da educação não depende apenas do professor, mas de um Estado que o incentive a crescer e se qualificar, acredito também que a atualização dos modos de ver a escola possa alterar o panorama das escolas estaduais de hoje.

Formulário para a medição da infra estrutura disponível das escolas para as aulas de dança

A sua escola possui:

	SIM	NÃO
Quadra de educação física	X	
Quadra coberta	X	
Sala multiúso, com espaço para trabalho de corpo		X

Sala de Arte		X
Auditório	X	
Sala de aula preparada e reservada para a aula prática de dança		X
Algum outro espaço adaptável às aulas de dança (qual)		X
Sala de vídeo	X	
Recursos para a organização de passeios, como verba ou ônibus		X

ANEXO 1

Agradecimento nominal por minha colaboração no texto de Dança.⁶⁸

ARTE

Equipe de Elaboração

COORDENADOR:

Alexandre Palma (Artes Visuais) - Professor assistente da Faculdade de Educação da UFRJ, pós-graduando em Cinema-Documentário (FGV) e doutorando em Educação (UFRJ)

ARTICULADORES:

Monique Andries Nogueira (Música) - Professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Cultura (GECULT)

Licko Turle (Teatro) - Professor bolsista do Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO e integrante do Grupo Teatral Tã na Rua

Silvia Camara Soter da Silveira (Dança) - Professora assistente da Faculdade de Educação da UFRJ

PROFESSORES COLABORADORES:

Marcia Cristina Rodrigues de Souza - Professora do Colégio Estadual Rubem Braga (DIESP), Licenciada em Ed. Artística (Instituto Metodista Bennett) e doutora em Filosofia (IFCS/UFRJ)

Celso Eduardo Santos Ramos - Professor do CIEP 351 Ministro Salgado Filho, licenciado em Ed. Artística (Conservatório de Niterói) e mestre em Ciência da Arte (UFF)

Alda de Moura Macedo Figueiredo - Professora do Colégio Estadual Maria Pereira das Neves, Instituto de Educação Clélia Nanci, licenciada em Ed. Artística (UFRJ) e mestre em Ciência da Arte (UFF)

AGRADECIMENTOS:

A todos os professores presentes nas consultas presenciais em 11 e 12/01/2012, em especial à Professora Vivian Cáfaru.

⁶⁸ RJ/SEEDUC, 2012.

ANEXO 2

Print screen de mensagem eletrônica enviada pela Diretoria de Articulação Curricular da SEEDUC, em resposta à nossa demanda por dados sobre a localização e o quantitativo de professores de Dança da Rede.

● Pesquisa sobre a recepção do Currículo Mínimo de Dança na Rede - UNIRIO (17) ★

Prezada Vivian,

estava em nosso planejamento a adequação do sistema, porém tivemos problemas e ainda estamos atualizando a nossa base de dados para que possamos ter o quantitativo preciso dos professores que atuam na área de Dança.

Quanto à sua proposta de pesquisa junto aos professores da rede, há um protocolo a ser seguido. É necessário que seja protocolado na sede ou na Regional mais próxima:

1. Ofício da Instituição a qual o aluno/pesquisador está vinculado apresentando-o encaminhado ao Sr Subsecretário.
2. Release com a apresentação do Projeto de pesquisa e com a indicação das ferramentas de pesquisa a serem utilizadas, cronograma das ações etc;
3. Deverão ser anexados cópias de todos os instrumentos que serão utilizados na pesquisa, incluindo as autorizações, se necessárias.

Ressaltamos que a pesquisa somente poderá ser iniciada após a autorização da SEEDUC.

Contamos com sua compreensão e nos colocamos à disposição para outras informações.

Att,

> [Mostrar mensagem original](#)

Coordenação de Áreas do Conhecimento
Diretoria de Articulação Curricular
Superintendência Pedagógica
Seeduc

ANEXO 3

Print screen de mensagem eletrônica de professora da Rede, relatando ser coagida a ministrar conteúdos de Artes Visuais e solicitando aconselhamento para resolver o problema.

Preciso da sua ajuda sobre Currículo Mínimo de Artes.

Entrada x



14/02/12 ☆



para mim ▾

Olá Vivian,

Sou Professora de Artes/ Dança do Estado do Rio de Janeiro (Metro III e Metro VII) e li no Currículo Mínimo de Artes que você fez parte da equipe de elaboração. A propósito, eu fiz uma matéria com você na UniverCidade curso de Licenciatura em Dança, seu não me engano foi dança contemporânea III com a Profª Ana Vitória. Gostaria muito de compartilhar esse problema com você e pedir a sua ajuda.

Segundo o texto "...na rede estadual de ensino, a disciplina Artes engloba professores habilitados em diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Propomos, para escapar definitivamente da visão polivalente das artes que, por exemplo, um professor licenciado em Música oriente a disciplina Artes com foco nas competências e habilidades de Música. E o mesmo para cada uma das linguagens..."

Sou professora de Artes/ Dança, lotada no C.E. Aydano de Almeida em Nilópolis e estou passando por uma situação que considero desrespeitosa. Como a escola é grande somos quatro professores de Artes no total, cada um com sua habilitação distinta em Artes: História das Artes, Artes Visuais e Dança. Estou sendo obrigada a dar aulas sobre Artes Visuais, disciplina na qual não sou habilitada a dar. O que a Orientação Pedagógica e Educacional da escola afirma é que a SEEDUC não autoriza que diferentes conteúdos sejam aplicados na mesma série. Exemplo: sou professora de Dança da turma 801 e a professora de Artes Visuais está com a turma 802. E a escola também costuma aplicar o que chamamos de "Prova Única" por bimestre e então os conteúdos são unificados para que os alunos passem por essa avaliação.

A escola não tem estrutura para dividir as turmas por habilidades, exemplo: as turmas de 6º ano vão ter aulas de Teatro, as do 7º de Dança e etc. Fica totalmente fora da realidade montar um quadro de horário com essa organização.

E a minha dúvida é que com o novo Currículo Mínimo de 2012 a disciplina de Artes foi separada em quatro linguagens (que concordo e acho o mais sensato) e nós professores seremos cobrados pela SEEDUC pelo cumprimento desse documento. Mas a escola insiste que eu Profª de Artes/ Dança dê aulas sobre desenho, pintura, escultura, etc.

Chegaram a propor que eu procurasse outra escola para dar aula no que eu sou formada. Acho isso um total desrespeito ao professor que está buscando dar aulas de qualidade e não ficar fingindo que está ensinando (é assim como eu me sinto).

O que fazer diante dessa situação?

No momento estou de Licença Maternidade, mas retornarei em abril. Gostaria de resolver esse problema antes de voltar a dar aula.

Ficarei eternamente grata por sua ajuda!