

## CURRÍCULO MÍNIMO: CLAUSURA OU LEGITIMAÇÃO DO ENSINO DE DANÇA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

*Vivian Cáfaró*

O presente capítulo consiste em uma adaptação resumida da dissertação realizada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas no programa de pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, defendida em fins de 2015, sob a orientação da Profa. Dra. Enamar Ramos. À época, buscou-se compreender a maneira com que professores de Dança da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) relacionavam-se o Currículo Mínimo – Arte (Dança) e em que medida o documento influenciava suas práticas docentes a partir do início de sua vigência em 2012. A finalidade do estudo era 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, verificamos que nenhum dos professores entrevistados se utilizava do Currículo Mínimo – Arte (Dança) como referência balizadora para o trabalho que desenvolvem em suas escolas, sendo o documento pouco ou nada significativo em suas escolhas pedagógicas.

## Antecedentes

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*<sup>1</sup> do país, ficando em 26º lugar no *ranking* nacional, “à frente apenas do Piauí” (Alves e Custódio, 2011, p. 8). Frente a este quadro, em 2011, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com o Banco Mundial, 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 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, 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 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”, (Rio de Janeiro, 2013a, p. 1) 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 Banco Mundial. A autora do presente texto, no entanto, na qualidade de docente de Dança da Rede à época inicial desta pesquisa, vivenciou tais intervenções externas a partir da perspectiva

---

1. Os critérios utilizados pelo Ideb para o “cálculo da qualidade” dos sistemas de ensino são discutidos ao longo do Capítulo 1 da dissertação que originou este estudo (Cáfaró, 2015, p. 20-32).

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.

Nesse contexto, a presente pesquisa 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, verificamos 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 <sup>2</sup>. Optamos, 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.

### **Currículo Mínimo e participação democrática dos docentes da rede**

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. 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 pela Seeduc indefinidamente, nas palavras do Secretário de Estado de Educação,

---

2. O PCN indica 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. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 5ª à 8ª séries*. Brasília: Mec/SEF, 1998b, p. 15-31). Essa proposta tem como alicerce a experimentação do *fazer arte, fruir e contextualizar* as obras estudadas.

por “mais de dez anos”, (Rio de Janeiro, 2011a) 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 em encontros pedagógicos esporádicos aos quais uma parcela mínima de professores têm acesso.

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 Ceciej lançou um edital para docentes da rede interessados em compor o quadro de colaboradores para a redação dos Currículos Mínimos 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 titulação mínima de especialista (Rio de Janeiro, 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 (Rio de Janeiro, 2012a). Em alguns meses, parte dos coordenadores das linguagens artísticas pediu desligamento do projeto, e entre eles, a então coordenadora da área de Dança. Uma nova equipe foi estruturada e uma nova versão para o documento foi escrita, entrando em vigor a partir de 2013 (Rio de Janeiro, 2013a).

Em respeito à LDB, que preconiza o favorecimento da interlocução democrática nos sistemas de ensino, o Capítulo VI §2º do Decreto n. 42.793/2011 define que a redação do Currículo Mínimo “[contará] com a participação de representantes da classe de professores”. No entanto, no caso 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 Licenciados em Dança em

exercício na Rede Estadual (Professor Docente I – Arte/Dança). Na versão de 2013, é registrada a presença de um Professor Docente I, Profa. Esp. Bárbara Furtado. Contudo, em entrevista para a pesquisa, a coordenadora da versão do documento de 2013 afirmou que a Prof. Doc I em questão é docente de Teatro e não possui formação ou conhecimentos em Dança.<sup>3</sup>

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 a titulação mínima prevista no edital, 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 contraponto à abundante presença de professores licenciados das demais linguagens em exercício na rede a compor as equipes de escrita de seus respectivos documentos, 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 de Dança 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 ter sido o fator determinante para a sua rejeição por parte dos docentes, que alegam inadequação do documento com a realidade que encontram em suas escolas (Cáfaró, 2015, p. 43-56).

### **Ensino de dança na Seeduc**

O desenvolvimento do ensino de Dança na Rede, no âmbito da disciplina Arte, possui antecedentes singulares em relação às demais linguagens artísticas. Apesar de figurar nos PCN desde 1997, a Dança não foi oficialmente reconhecida como parte da disciplina Arte no

---

3. Este depoimento não foi gravado.

Estado até 2010, ano de redação do documento “Orientações Curriculares: um novo formato” (Rio de Janeiro, 2010a). A versão anterior, datada de 2006 (Id., 2006) determinava como Artes Visuais, Música e Teatro as linguagens da Arte. 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.<sup>4</sup> 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 área de Arte era caracterizada pelo entendimento da antiga LDB: uma atividade educativa complementar, não uma área de conhecimento, com conteúdos próprios e diferentes linguagens. Na prática, 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 que são coagidos, com maior ou menor contundência, a ministrarem conteúdos para os quais não têm formação específica, o que é relatado em todas as entrevistas cedidas para a pesquisa (Cáfaró, 2015, p. 83-134).

Nesse sentido, a inclusão de Dança como linguagem da Arte nas Orientações Curriculares de 2010, e dois anos mais tarde, no Currículo Mínimo, consistiu num avanço político sem precedentes para

---

4. Na antiga versão da LDB, Lei n. 5.692/71, a área de Arte era nomeada pelo termo Educação Artística, que define um professor polivalente, que ministre conteúdos de todas as linguagens artísticas, mas sem formação específica em nenhuma delas. (Brasil, op. cit. p. 28).

a atualização da área no âmbito da Seeduc. Ao menos em tese. Se os docentes sentiram esta mudança em suas escolas como um avanço, ou não, em relação aos problemas antigos de legitimidade da área, não é questão consensual entre os entrevistados, o que será retratado ao longo do trabalho.

### **Um ensino de dança possível à Seeduc, sob a perspectiva dos entrevistados**

Para compreendermos a forma com que os docentes se relacionam com o Currículo Mínimo se faz necessário nos aproximarmos de sua realidade de trabalho. Para isso, buscaremos conhecer o perfil profissional de cada um, levantando informações sobre sua formação universitária e experiências formativas que lhes foram marcantes, caso as relatem; suas primeiras experiências de trabalho na escola estadual e em que sentido evoluíram; a influência do PEE em suas aulas e no ambiente escolar como um todo. Parâmetros estes propostos por Sacristán, em sua obra de referência estudada.

Dos quatro professores, somente um continua em atuação na Seeduc, sendo três deles exonerados após o início da vigência do Currículo Mínimo. No intuito de preservar a liberdade de expressão de suas perspectivas pessoais em relação ao empregador, optamos por não tornar públicas suas identidades. O *Professor C* é o único identificado, sendo ele o autor da pesquisa.

#### **Professor A<sup>5</sup>**

Integra os quadros da Seeduc desde 2008 e atua 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), pela pressão

---

5. O texto integral das entrevistas transcritas está localizado no apêndice da dissertação que originou o presente artigo.

que sofria em relação ao cumprimento das metas do estado naquela escola. Não possui pós-graduação e, em sua vida artística, integra uma companhia profissional dedicada à Danças Populares. Não está satisfeito com as condições de trabalho que encontra em sua escola, nem pretende trabalhar na Seeduc até a aposentadoria. Atualmente, busca 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 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... (Professor A)*

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 do aluno, 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, segundo ele, se recusa a ensinar dança “na marra”.

Atualmente é regente de sete turmas, com entre quarenta e quarenta e cinco alunos cada. Através 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 satisfeita 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.

Com 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 ava-

liações oficiais (Rio de Janeiro, 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.

## **Professor B**

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, diz ter se decepcionado com o modo de gestão e de funcionamento da instituição.

Sua formação universitária, nos anos 1990, foi inteiramente voltada para a aquisição de técnica 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 se desenvolveu 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 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. (Professor B)*

Sua metodologia de trabalho é transdisciplinar, e inclui novas mídias. Quando ministra Dança, trabalha com conteúdos de Laban<sup>6</sup> e Dança Criativa.<sup>7</sup> 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 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 de ingresso muito concorrida entre profes-

---

6. Laban, 1990.

7. Strazacappa, 2010.

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

### **Professor C**

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 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 disciplina. 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 liberdade de pesquisa e experimentação permanentes, 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 postura como espécie de militância artística. No entanto, pela disputa por espaços de aula, era necessário, por vezes, abrir mão da parte prática de suas aulas por longos períodos.

Desenvolveu um plano de curso estruturado e progressivo, que buscava equalizar o *fazer*, o *fruir* e o *contextualizar*,<sup>8</sup> 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 deficiências educativas mais sérias, muitos com conduta abusiva em relação ao professor e pouco civilizada junto à comunidade escolar como um todo. Em momentos de dificuldade com alunos, nem sempre podia contar com respaldo dos setores de apoio pedagógico da escola.

Inicialmente, nutriu expectativas muito otimistas em relação ao PEE, o que era compartilhado com os demais profissionais da 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 que lhe foi permitido. Quando teve contato com a

---

8. Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 5ª à 8ª séries*. Brasília: Mec/SEF, 1998b.

primeira versão do documento, contudo, percebeu que não poderia adequar suas prerrogativas à realidade de sua escola nem ao perfil de seu alunado. Nunca o utilizou para planejar suas aulas, apesar da acirrada fiscalização da Secretaria sobre o trabalho dos docentes. No entanto, sentiu a inclusão da Dança no documento como fonte de maior respaldo e legitimidade para sua atuação na escola.

## Professor D

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

De 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 a Metodologia Triangular<sup>9</sup> 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. (Professor D)*

---

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

Com 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 coreográficas 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 maquiagem 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”.<sup>10</sup> 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, e ao receber o documento, não reestruturou o seu plano de aula, entendendo que, em linhas gerais, estava trabalhando com conteúdos semelhantes. A partir da inclusão da Dança no documento, não sentiu qualquer diferença de legitimidade em relação ao seu trabalho na escola.

É relevante para nossa análise a informação de que, apesar da formação comum dos professores como licenciados em Dança, nenhum deles fez prova de admissão em concurso público para professor desta linguagem, mas sim de conteúdos gerais e polivalentes das quatro linguagens da Arte, predominantemente Artes Visuais. Não foram admitidos da Seeduc, portanto, como professores de Dança. Desta forma, do ponto de vista administrativo, se optam ou não por trabalhar a

---

10. Depoimento do professor D, presente no Cap. 3 da dissertação.

linguagem de sua formação é uma prerrogativa deles, da mesma forma que podem optar por ministrar o programa do Currículo Mínimo de uma linguagem artística da qual não possuem formação específica, caso queiram. Tem-se, portanto, esta discrepância entre o perfil de professor admitido em concurso público pela Secretaria e aquele de que se espera que trabalhe as linguagens específicas.

## 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<sup>11</sup>.

[...] 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.<sup>12</sup>

O PEE é parte do 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), que vincula as políticas 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 políti-

---

11. Depoimento de Ana Paula Quadros, diretora pedagógica da Regional Metropolitana II, à assessoria de imprensa da Seeduc. (Rio de Janeiro, 2014d).

12. Huguenin, 2012, p. 245.



cas 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 surge em resposta ao “fracasso” da educação estadual, conforme o diagnosticado pelos índices do Ideb anteriores a 2011. Esta suposta má qualidade é prioritariamente imputada ao professor, ideia que respalda a intervenção tecnicista e empresarial na sala de aula representada pelo Currículo Mínimo e pela política de bonificação por resultados. Sem descartar de todo a questão da qualidade pedagógica da atuação do professor, 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 1970, pela má gestão e corrupção, precarização do ensino e das condições de trabalho, ausência de interlocução e violação dos direitos trabalhistas da classe docente (Xavier, 2011), não teria uma parcela de responsabilidade em tais índices e na qualidade do ensino que o estado oferece (Alves e Custódio, 2011, p. 8).

Escapa ao escopo desta pesquisa investigar em que medida a ascensão estadual no Ideb reflete, de fato, mudanças significativas na qualidade da educação estadual no período estudado. Ao menos ao que toca os professores entrevistados, a implementação do PEE no curso do seu trabalho é sentida com total indiferença. Em nenhum momento demonstram o desejo de trabalhar para o cumprimento de metas. Sua maior motivação, na maioria dos casos, se restringe ao desenvolvimento do aluno. Não demonstram vínculos afetivos com a unidade escolar ou com a Seeduc, associando-as a sentimentos como frustração e opressão, o que, somado ao histórico recente e peculiar do ensino de Dança no estado, talvez possa justificar a ausência de procura dos docentes em relação a oportunidades na Se-

cretaria, o que inclui, neste caso, o processo seletivo para a escrita do Currículo Mínimo. Talvez justifique, também, que em nenhum dos casos os docentes tenham projetado em seu futuro profissional a permanência na Secretaria.

O título desta pesquisa propõe duas hipóteses a serem testadas, junto aos professores, 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 catalisar das mudanças necessárias, no contexto direto da escola, para a legitimação do ensino de Dança como parte integrante da disciplina Arte. Tais hipóteses incorporam o paradoxo vivido pela autora da pesquisa em relação ao documento, uma vez que vivenciou ambos os aspectos enquanto docente do estado. Os demais professores, contudo, parecem ter passado inteiramente ao largo desta experiência, permanecendo alheios à implementação do documento e mesmo do PEE em suas escolas, uma vez que não procuraram adaptar suas aulas e não sentiram qualquer mudança na atitude dos gestores em relação a 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 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, vulnerável ao uso instrumental de sua pessoa e passivo frente à apropriação privada dos recursos públicos, do bem comum. Recusando-se a subordinar suas aulas às prerrogativas do PEE, os professores demonstram, cada um a sua maneira, uma forma de resistência e recusa em alienar suas crenças, interesses e objetivos pedagógicos em prol de um projeto de padronização da aula e da aprendizagem do aluno, o que responde, em parte, ao entendimento de ensino ético defendido por Sacristán.

É igualmente importante observar, contudo, que a relação entre os meios pedagógicos e os fins que os professores declaram ser almejados nem sempre são coincidentes. Como pode ser estudado no segundo capítulo da dissertação, 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 a certas finalidades, a um determinado projeto de formação, através dos meios pedagógicos escolhidos. Através do estudo das ferramentas de análise propostas por Sacristán, é possível desvendar o projeto formativo real de cada professor, consciente ou não, implícito nos meios educativos que emprega. Em nossa pesquisa, observamos casos em que o docente persegue como finalidade algo que não é de todo coerente com os meios empregados, bem como falta de clareza em relação ao direcionamento que constrói através dos meios que emprega.

No entanto, observar analiticamente as diferentes abordagens empregadas pelos professores para lidar com as adversidades comuns nos convida à realização de uma leitura crítica e distanciada de nosso próprio trabalho. Oportuniza, também, a análise do conjunto de crenças e práticas em que constitui nossa própria intervenção pedagógica, a que cada um de nós, professores, realiza em seu ambiente escolar. Desta maneira, utilizar a experiência do outro como referência viva e válida pode consistir em uma poderosa ferramenta de otimização, validação e aprimoramento de nossos trabalhos com ensino de Dança na Rede.

## 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, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte – 5ª à 8ª séries. Brasília: Mec/SEF, 1998b

CÁFARO, Vivian. **Currículo Mínimo**: clausura ou legitimação do ensino de dança na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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. Niterói: UFF, 2012, p. 244-258.

KRUPPA, Sônia. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: 24ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO – G5: Estado e Política. 2011. **Anais**. Caxambu: Anped, 2011.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

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, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular**: um novo formato – Educação Artística. Rio de Janeiro: Seeduc, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Currículo Mínimo**: Arte (Dança). Rio de Janeiro: Seeduc, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Currículo Mínimo**: Arte (Dança). Rio de Janeiro: Seeduc, 2013a.

\_\_\_\_\_. **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, 2014.

\_\_\_\_\_. SUPRE, UGP. **Manual Operacional**: Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública (PRÓ-GESTÃO). Rio de Janeiro: SE-PLAG, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. Ensino para a compreensão In: \_\_\_\_\_. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 68-97.

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

XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (Des) Continuidades na política educacional fluminense (1975-95). In: 24ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO – G4: Didática. 2011. **Anais**. Caxambu: Anped, 2011.