

Ensino de dança na escola: reforma do ensino médio, disciplinamento e biopolítica

Tatiana Paduin Bittencourt
Celso Kraemer
Priscila Regina Dallabona Meneghelli
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Resumo

O presente estudo é motivado por experiências em Educação, observando o lugar secundário da dança no currículo escolar. A partir de um breve olhar histórico, discutem-se potencialidades e dificuldades que a dança enfrenta nas escolas públicas, analisando a situação do Ensino Médio em uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do interior de Santa Catarina. Mesmo com a reforma do Ensino Médio, a dança ainda não é contemplada como componente curricular específico e instiga os pesquisadores sobre este tema. A metodologia utilizada neste estudo abrange pesquisa bibliográfica e informações contextuais sobre a dança na CRE escolhida. Os conceitos de corpo, biopoder, biopolítica e cuidado de si, de Michel Foucault e a noção de educação como exercício de liberdade, de Paulo Freire, são referenciais que subsidiam o desenvolvimento do artigo. A discussão mostra o quanto é urgente que a escola reveja como tem tratado a dança enquanto componente fundamental da Educação.

Palavras-chave: ensino da dança; reforma do ensino médio; biopolítica e dança; experiência docente; corpos insurgentes.

Introdução: A Escola e o ensino da dança.

A escola, por muito tempo, foi vista apenas como espaço para leitura, escrita e para o aprendizado das quatro operações, tendo como foco a oralidade, a leitura, a escrita e os números. Nas últimas décadas compreendemos a grande preocupação nesse percurso formativo alicerçado em políticas educacionais, visando outras áreas da formação humana como artes, filosofia e as experiências culturais e corporais.

A dança, na história da educação, no final do século XIX, está associada ao ensino da ginástica. Para justificar sua presença no currículo escolar, recomendava-se que ela estivesse incluída, em suas diferentes modalidades, ao trabalho do exercitar-se (MARQUES, 2011).

Assim, como herança de uma Educação Física voltada ao exercício, no século XX, nas escolas a dança permanece ligada ao exercício físico. Mas, por marcar o corpo com gestos mais feminilizantes, apenas as mulheres podem participar. Os homens devem realizar exercícios militares ritmados (MARQUES, 2011).

Com o passar do tempo, ao longo do século XX, as escolas visualizaram na dança, prioritariamente, uma ferramenta para atividades em datas comemorativas ou festivas. Este modo de inserção da dança nas escolas básicas já vem durando décadas. Ainda podemos vivenciar a mesma realidade em muitas de nossas escolas atualmente (MARQUES, 2011).

Na relação da dança com a educação, no ano de 1956, cria-se a Escola de Dança na Universidade Federal da Bahia. Com o passar dos anos foram sendo criados novos cursos de dança nas universidades, geralmente em parceria com associações ou institutos de dança. No entanto, mesmo a dança sendo integrada aos currículos escolares, em parte no componente de Artes, em parte na Educação Física, ou mesmo em cursos superiores de Dança, ela continua sendo negligenciada nos processos de formação das escolas básicas, relegada a dias festivos ou a atividade extracurricular da escola. Durante a década de 1980, a Educação Física ultrapassa o paradigma militarista e passa a contemplar as Ciências Humanas. Com isto ela consegue colocar em seu currículo a dança, bem como, os jogos e brincadeiras, a ginástica, a luta e o esporte (MARQUES, 2011).

A dança, enquanto componente de educação no Brasil, ainda está em fase de constituição e ainda há muita luta por sua real prática, defendida por artistas, dançarinos e coreógrafos. As frases utópicas “educação para todos” e “educação gratuita”, continuam a existir somente no documento. Assim, continuamos a viver à mercê desse caráter discriminatório e antidemocrático no qual a educação, no sentido global, atende, na verdade, a poucos privilegiados, enquanto os desfavorecidos continuam recebendo Educação em prol da subordinação. A Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB), no parágrafo 2 do art. 26, sinaliza que tornou o ensino das artes obrigatório em todo o país, "o ensino das artes será parte integrante do currículo obrigatório nos diferentes níveis da educação básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Conforme sublinhado na lei, esta proposta visa fomentar o desenvolvimento cultural dos estudantes, o que estimula o seu interesse pelas artes e induz novos sentidos ao corpo. Porém, ainda encontramos escolas que não possuem o componente de dança em seus currículos, pelo fato de não haver professoras/es ou por diversos outros motivos. Com isto, os estudantes continuam com uma visão cultural restrita.

Finalmente, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incorporando a dança enquanto componente curricular, pela primeira vez na história do país. De acordo com os PCNs, os principais objetivos da dança visam valorizar diversas escolhas de interpretação e criação, em sala de aula e na sociedade, além de situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, dando espaço para a busca de informações sobre dança em livros e revistas e/ou em conversas com profissionais. O ensino de dança, segundo este documento, nas escolas públicas brasileiras deve ocorrer em Esportes (jogos, ginástica, luta livre, dança e atividades rítmicas) e as artes (drama, música, dança e artes visuais). Neste

documento, esportes não excluem o conteúdo Dança no campo de sua atuação. Ensinar Dançar na escola deve ser uma responsabilidade dos professores de Artes e de Educação Física.

A incorporação da dança nos PCNs visava à prática como uma atividade educativa, recreativa e criativa, favorecendo situações para a estrutura do conhecimento, independente de se estar brincando, pulando ou dançando. Em tese, a proposta de incorporar a dança aos PCNs é muito importante para nossa visão atual de educação. Entretanto, a prática dessa proposta precisa ser reavaliada, pois o que se caracteriza na compreensão da escola não é um recurso de educação, mas uma espécie de descanso e diversão. A dança, com o passar dos anos, se difundiu na educação.

Os aspectos históricos, antropológicos, sociológicos, artísticos, físicos, psicológicos e educativos da dança não poderão ser dissociados, reforçando que dança não pode ser reduzida a apenas um destes aspectos, e sim que se derivam de todos, simultaneamente, como uma matéria multi e trans disciplinar. (VARGAS, 2007, p. 59).

Com a reforma do Ensino Médio, a oferta da dança pode ocorrer por meio do componente curricular eletivo Práticas das Linguagens Artísticas. Assim, forma e equilíbrio, conteúdo e movimento, teatro, música, artes visuais e dança são elementos que serão abordados nesse componente.

A dança percorreu um longo caminho até obter uma visão de dança como um processo de transformação. Ela sofreu influências tecnológicas e foi igualmente influenciada pelas novas condições sociais, associada a novas propostas no percurso educacional. Neste sentido buscamos estabelecer relações entre disciplina e biopolítica às duas tecnologias de poder, evidenciadas por Michel Foucault, com a dança.

O poder disciplinar e a dança

O poder disciplinar é caracterizado por Foucault (2009), na sociedade moderna, como tecnologias políticas do corpo. Esse poder dociliza os corpos para sua disciplinarização e regulação. Em outras palavras, o poder não se aplica aos indivíduos, os atravessa, passa por eles (FOUCAULT, 2009).

Nesta perspectiva podemos relacionar as instituições de dança clássica, com o poder disciplinar, nas quais encontramos os espelhos, barras, o uso das sapatilhas, com sua prioridade inicialmente aos nobres e depois à classe burguesa. Ressalte-se que estes espaços eram exclusivos a um corpo de baile feminino devido ao uso das sapatilhas de pontas, espartilhos, tutus, colãs (MARQUES, 2011).

Nestas configurações de espelhos e barras o professor controla todos os corpos presentes na sala de aula por dispositivos de controles. No espelho, por meio do reflexo de si relacionado aos demais. Nas barras, cada estudante fica estático em seu espaço, sem

possibilidade de se deslocar ou alternar entre os demais, dando prioridade à padronização dos movimentos do grupo. Por meio das disciplinas, o corpo passou a ser minuciosamente observado, num processo de constituição do corpo dócil, detalhadamente, controlado e marcado positivamente pelo poder (FOUCAULT, 1999).

O poder disciplinar tem por objetivo trabalhar a técnica-mecanicista por meio de regras já formuladas e prontas, não dando espaço a reflexões críticas do fazer dança por meio da dança. Neste modelo, o estudante é mero receptor do conhecimento (MARQUES, 2011).

Compreendemos que este poder disciplinar perpassou a história da dança por décadas. Contudo, é inevitável relacioná-lo com formas que ainda persistem em muitas escolas, cursos e companhias de dança ainda hoje. Na prática, as relações disciplinares formam sujeitos obedientes (como alunos, que são obedientes aos professores, professores obedientes ao sistema), produtivos (como encarcerados que são “reformados” a partir da produção, tornando-os dóceis, semelhante a soldados assujeitados cegamente às demandas de seus superiores na instituição militar) (FOUCAULT, 1999).

Tais abordagens permitem compreender que trabalhar com a dança dentro de uma visão pedagógica libertadora vai muito além de meramente ensinar gestos e técnicas aos alunos. Na verdade, trabalhar com a dança permite ensinar, da maneira mais criativa, todo o potencial de expressão do corpo humano. Para Freire só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que as pessoas fazem no mundo, com o mundo e com os outros seres humanos. A dança se configura como um ótimo recurso pedagógico para desenvolver uma linguagem diferente da fala, dos números e da escrita. Ela amplia até mesmo a socialização de si para o todo e do todo para si.

O poder biopolítico e a dança

Enquanto a disciplina é caracterizada por Foucault (1999) como biopoder, atuando diretamente no corpo de cada indivíduo, um poder individualizante, a biopolítica é caracterizada como totalizante, tendo como objeto de atuação a população. Nesta tecnologia (biopolítica), a sexualidade desempenha uma função catalizadora para a passagem do governo do corpo individual ao governo populacional. Enquanto Foucault, em *Vigiar e Punir*, se dedica ao estudo do poder individualizante das disciplinas, em *História da Sexualidade 1 – A Vontade de Saber* estuda, pelo viés da sexualidade, a atuação de um poder que promove uma sociedade regulamentada, governamentalizada. Com a biopolítica a vida passou a fazer parte das ações do governo, que atua sobre as populações.

Neste sentido, o biopoder está relacionado à regulação dos corpos individuais e a biopolítica à organização do estado enquanto corpo político, isto é, as tecnologias de poder atendem agora às funções de gestão do recurso humano chamado população. A ênfase,

portanto, não é mais um agir do sujeito e, sim, um modo-de-ser da população (FOUCAULT, 1988).

Com a biopolítica Foucault mostra o movimento pelo qual, no século XVIII, a existência biológica começa a se transformar em objeto da política. A vida biológica passa a ser produzida e, além disso, administrada (FOUCAULT, 1988).

O biopoder se consolida, então, como o nível mínimo indispensável para o desenvolvimento do capitalismo liberal, que só pode ser conquistado à custa dos programas disciplinares dos corpos e a biopolítica atuando nos processos de regulação das populações, relacionadas aos recursos econômicos. A biopolítica transforma o ser biológico em objeto da política, controlado pelo poder do Estado que decide quem deve viver e quem pode morrer. Esse “deixar morrer ou fazer viver” integra um movimento de cesuras biopolíticas que o Estado exerce sobre determinadas parcelas da população diante de seu perfil, ou seja, de acordo com critérios de raça, etnia, gênero etc. (FOUCAULT, 1988).

O que ocorre no âmbito da regulação dos corpos reflete no ensino da dança. Conquistar o efetivo espaço da dança na escola, universidade entre outros espaços é fazer resistência ao sistema. Entendemos que um corpo que dança não pode mais pertencer a um Estado que o domina, visto que este corpo implica em um ser pensante, criativo, lúdico, experiente.

O exercício da docência em dança na escola pública estadual

Conforme mencionado acima, este estudo foi motivado pela experiência docente dos autores desta pesquisa e pelo processo da prática da dança em escolas públicas. Para os profissionais de dança na educação é tarefa árdua atuar em um sistema que não consegue cumprir sua função de educação integral, sem valorização e condições a profissionais e estudantes da dança, que se tornam “invisíveis” no contexto escolar, requerendo-os apenas nos momentos de comemorações festivas nas escolas.

A solidão, no início da carreira docente, é originada, principalmente, pelo fato de o professor ser visto como o único responsável por suas aulas. Segundo Tardif e Lessard (2014), esta concepção faz com que o próprio professor evite solicitar ajuda, quando necessário, pois ele sente necessidade de demonstrar para a comunidade escolar que consegue manter o controle de sua classe. Na docência, a solidão é “[...] sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade”, algo que “parece estar no coração dessa profissão” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 64).

Além do sentimento de solidão, sobretudo na docência em dança, outro agravante é o fato de, no início da carreira, não existirem colegas professores atuando nesta área na mesma escola. As trocas de experiências ocorrem, geralmente, em espaços fora da escola, nos festivais de danças ou com outros profissionais com seus grupos de dança.

As vivências, na docência em dança nas escolas públicas, apresentam muitos desafios aos profissionais e estudantes que participam da luta pela aceitação e pela implementação deste componente curricular. Parafraseando Marques (2011), se o conteúdo de dança fosse realmente inserido no currículo, a possibilidade de aumentar o ensino da dança nas escolas como processo sistemático e priorizado por meio do ensino-aprendizagem e interdisciplinaridade de fato aconteceria entre as áreas do conhecimento.

A dança não se caracteriza como componente curricular regular. Em geral, quando acontece, o ensino da dança nas escolas públicas é desenvolvido em períodos extracurriculares. Os alunos estudam em um período e dançam em outro. Mesmo sendo um componente curricular regular da educação, há elevada concentração de estudantes/dançarinos nas aulas de dança no contraturno das práticas escolares. Isto é um sinal de que a dança é bem recebida pelas crianças, adolescentes e jovens. Mas se apresenta como um problema ao docente, tendo que lidar com um número muito grande de estudantes por turma.

Outro problema que decorre no contraturno escolar é a inserção desses jovens no mercado de trabalho, pois o desejo de iniciar uma carreira profissional os torna compelidos a desistirem das aulas de dança, visto que os horários (aulas de dança/trabalho) se coadunam. Em função dessa incompatibilidade de horários, há professores de dança que optam por ampliar, por conta própria, seus horários de trabalho para o período noturno e/ou finais de semana, sem remuneração extra para as horas a mais trabalhadas, pois o sistema educacional não permite o pagamento de horas extras para o professor. Foucault, em *Vigiar e Punir* (1999) destaca o lema da sociedade capitalista, onde economizar tempo quer dizer, produzir mais no mesmo período de tempo, com a mesma remuneração.

A dança é compreendida com uma forma de expressão e comunicação do corpo do estudante, visando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de se expressar em diferentes idiomas, desenvolver autoexpressão e aprendizagem. De acordo com a visão de Marques (2011), para que haja de fato a inserção do ensino da dança nas escolas, ainda há significativas lutas para ela ser devidamente trabalhada nos currículos escolares como componente relevante para a educação.

Há situações em que o profissional de dança é visto, erroneamente, pelos demais professores como aquele que possui mais facilidades na execução do seu ofício de docência. Isto apenas demonstra uma visão deturpada do ensino da dança, associando-a ao brincar, se movimentar, se divertir. Infelizmente, tais críticas são feitas por profissionais adestrados pela biopolítica, que tem como foco estabelecer mecanismos de controle que não mais incidirão sobre corpos individuais, mas sobre populações, estabelecendo censuras entre diferentes grupos sociais de acordo com o interesse político almejado (FOUCAULT, 1988).

A partir da noção de biopolítica (FOUCAULT, 1988), se percebe que as reclamações acontecem por haver um grupo maior de professores submetidos ao sistema educacional tradicional e produtivista, professores que trabalham em salas de aulas, com livros didáticos, carteiras e cadeiras enfileiradas, quadros, provas baseadas na memorização, entre outras formas de sujeição. No entanto, “O estudo do movimento não somente deve interessar aos professores de atividades físicas [...]; é igualmente importante para outros professores de outras atividades já que o aluno sentado na sua carteira se encontra fisicamente preso” (VARGAS apud LABAN, 1989, p. 104).

Neste sentido, é possível salientar que o estudante se encontra preso fisicamente a sua cadeira mesmo com a reforma do Ensino Médio. Com a reforma, a carga horária de aula foi ampliada para até 1400 horas/aulas anuais, presenciais, o que o condiciona a permanecer na escola praticamente em período integral.

A dança infelizmente ainda, em algumas realidades, encontra-se relacionada como prática somente para meninas. Esta visão distorcida limita o número de praticantes e exclui muitos meninos que poderiam se reeducar pela prática da dança.

Há um fator que dificulta as aulas de dança na escola, a escassez de espaço adequado para a sua prática. Constantemente pode ser visto a prática da dança em pátios escolares, ou seja, a sua forma de execução demanda metodologia diferente dos demais componentes curriculares, o que pode desencadear sentimento de desqualificação a este ofício/prática. Para Foucault, o poder sempre esteve associado a alguma forma de conhecimento. O exercício do poder é possibilitado pelo conhecimento como ferramenta e como razão.

Na intensificação das discussões acerca do tema, observa-se que, além do aprendizado e reflexões com as aulas de dança, ainda há uma realidade precária e insuficiente que permeia o ensino da dança no contexto da escola pública, contrastando com o glamour da dança nos palcos e festivais. O que mais se encontra são reclamações sobre a realidade atual dos professores e estudantes de dança. O preconceito por conta do gênero é forte, não só na escola, como também, nas famílias destes estudantes.

Partindo desse pressuposto, mostra-se evidente que, quando os estudantes do Ensino Médio, a partir da reforma, forem escolher os Componentes Curriculares Eletivos e as Trilhas de Aprofundamento, a dança não é prioridade, com discursos ainda ressaltarem a dança como prática preponderantemente feminina. Mas, essa visão distorcida vem sendo rebatida. “[...] a dança é de todos, e os meninos necessitam tanto como as meninas desenvolverem-se, conhecerem-se e expressarem-se” (VARGAS apud ROBINSON, 1992).

A associação da dança com a feminilidade é cultivada nas famílias, que associam a mulher com a forma de expressar mais sentimentos, ser mais frágil, dedicar-se aos cuidados com os doentes, aos afazeres da casa, da educação das crianças. Quando se trata de homens, sempre são vistos como o ser valente, mais poderoso, capaz de desempenhar

funções que não são mais adequadas para as meninas. Isso fez com que muitos deles não tenham aulas de dança nas atividades de educação física (HANNA, 1999).

É bastante comum vermos conflitos nos relacionamentos entre meninos e meninas, certa resistência e exclusão entre eles. Para isto, um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino é incentivar nos estudantes a capacidade para “participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (HANNA, 1999).

Mesmo não sendo objetivo desta pesquisa, as diferenças entre gêneros nas aulas de dança se mostram um dos principais desafios no trabalho da docência na escola pública. Tanto as experiências vivenciadas nas escolas, quanto os dados encontrados em bibliografias, mostram os que trazem esses mesmos desafios no cotidiano do ofício professor de dança, abrangendo docentes e discentes.

Para Kuenzer (2000), a proposta de reforma do Ensino Médio, ao tratar de forma igualitária os diferentes, também se transforma em discriminatória e excludente. A autora enfatiza que a nova proposta de educação difundida por meio do slogan de que “o novo Ensino Médio agora é para a vida”, coloca a visão do trabalho como não vida, atendendo aos interesses dos já incluídos, apresentando uma visão utópica.

A juventude é tratada de forma homogênea, ocultando as diversidades que caracterizam as diferentes e complexas realidades brasileiras. Os valores culturais, aliados à falta de uma política mais aberta para todos, de estimulação para que possa melhorar a visão sobre o corpo, sobre as temáticas de gênero, tem dificultado que se tenha uma melhor compreensão das funções da dança na educação. A visão machista e disciplinadora é uma das maiores causas do desgaste e desmotivação, fazendo com que muitos profissionais da área da dança, ou até mesmo dançarinos, larguem a docência em dança nas escolas. Pensar a educação como movimento implica apreendê-la como um devir do saber, a passagem das gerações, as mudanças ocorridas entre culturas e épocas, entre práticas e saberes, o contato com nós mesmos, enfim, o movimento do qual a própria experiência vivida se vale (MARQUES, 2011).

Compreendemos que a implementação dos Componentes Curriculares Eletivos, a partir da reforma do Ensino Médio, permite que os estudantes tenham a liberdade de escolha das disciplinas eletivas possibilitando a flexibilização curricular, contribuindo em seu percurso formativo, de acordo com seus interesses e Projeto de Vida. No entanto, esse interesse que seria singular acaba por se tornar plural, pois a decisão final será sempre vivenciada da escolha feita pela maioria.

A escola, particularmente a de Ensino Médio, sempre esteve associada à perspectiva de um porvir técnico, atualmente em crise ante as profundas transformações no mundo do trabalho, dos valores e das formas de socialização. Assim é imprescindível compreender que

a escola de Ensino Médio representa uma extensão de caráter formativo que, lidando de forma criativa juntamente com o presente, deve oferecer aos jovens a possibilidade de sonhar e guerrear por um porvir melhor.

É fundamental refletir sobre o que muitos profissionais ou estudantes sentem em suas experiências escolares com relação à expressão por meio do movimento corporal. A dança contribui para a socialização de todos, possibilitando compreender suas capacidades de movimento, o entendimento de seu corpo, o desenvolvimento de suas expressões, iniciativas e criatividade, na busca de se tornarem seres cada vez mais capazes de socializarem no meio social em que vivem (HANNA, 1999).

A dança, ao ser inserida na escola, não pretende formar bailarinos. Muito antes, consiste em oferecer ao aluno uma relação mais efetiva e intimista com a possibilidade de aprender e expressar-se criativamente através do movimento. Nessa perspectiva, o papel da dança na educação é o de contribuir com o processo de percepção e transformação do corpo, de forma a auxiliar os estudantes na construção do seu conhecimento através do movimento de si para o outro. “A dança é uma maneira prazerosa, que, além de acalmar; dá vitalidade, energia e mantém a saúde” (DULLIUS, 2000, p. 12).

A Reforma do Ensino Médio e seus desafios na CRE de Ibirama

A organização dos diversos assuntos governamentais e atendimentos a órgãos, entidades e pessoas do Estado de Santa Catarina são subdivididos em regiões, ou seja, é descentralizada, e para o sistema público estadual de ensino existem as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que totalizam trinta e seis, no Estado.

As CREs possuem o propósito de coordenar, orientar e acompanhar a elaboração e execução da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação, assegurando que o processo seja desenvolvido com base nos princípios e diretrizes gerais da educação básica, nacionais e estaduais.

Como dados para análise desta pesquisa, foram utilizadas informações sobre a organização e o funcionamento do Ensino Médio, a partir da reforma, da 14ª CRE de Ibirama, composta por nove municípios (quadro 1). O contato inicial (por WhastApp) foi com o Supervisor Regional de Gestão de Pessoas daquela coordenadoria.

Num primeiro momento foram solicitados os nomes dos municípios que compõe a 14ª CRE de Ibirama, as escolas estaduais existentes em cada município e os níveis de Ensino. Sendo elas: Apiúna, Dona Emma, Ibirama, José Boiteux, Lontras, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Vitor Meireles e Witmarsum. Totalizando 21 escolas estaduais.

Com a reforma do Ensino Médio houve ampliação da carga horária. Chama a atenção à perspectiva de empreendedorismo inserida na proposta de educação, bem como a promessa de que os alunos podem optar entre os itinerários formativos, nas áreas de

matemática e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas, além da formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Mediante incentivos financeiros às Secretárias de Estado de Educação, a proposta da reforma almeja que as matrículas em tempo integral sejam ampliadas. A meta é, até 2024, garantir que 25% das matrículas na educação básica – em nível infantil, fundamental ou médio – estejam em tempo integral.

Na reestruturação do Ensino Médio reduziu-se o número de aulas de componentes curriculares obrigatórios e inseriram-se componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento conforme orientações dos cadernos da Base Curricular do Ensino Médio do Território Catarinense. A organização do Ensino Médio em Santa Catarina acompanha o que preconiza a BNCC. Assim, o currículo está organizado por Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na parte flexível da atual estrutura curricular encontram-se os Itinerários Formativos que, no Estado de Santa Catarina, contemplam: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento. Estas últimas por uma ou mais áreas do conhecimento integradas ou, ainda, estar voltada à formação técnica e profissional (SANTA CATARINA, 2021).

A afirmativa de que o estudante poderá “escolher” tanto os componentes curriculares eletivos quanto as trilhas de aprofundamento, carece de apoio empírico no que tange a garantia de oferecimento dessas, não podendo ser concebida como algo que efetivamente seja oferecido em cada escola. Os jovens, nas suas individualidades, são provenientes de trajetórias em contextos de desigualdades. Precisamente os jovens mais vulneráveis, que estudam em escolas com mais carência de oferta de todos os itinerários formativos, são os que mais precisariam de amplitude e profundidade em sua formação. Mas são, novamente, relegados às carências nas escolas em que estudam.

Os principais pontos da reestruturação do Ensino Médio indicam que a busca é por uma aproximação mais contemporânea e próxima do que o mercado de trabalho e a sociedade exigem. Partindo deste ponto de vista é que permanece o questionamento de que se a dança será vista como algo importante para sociedade?

A expressão “corpos insurgentes”, no contexto deste trabalho, dirige-se tanto às resistências de docentes na reflexão das realidades vivenciadas em suas carreiras, quanto aos estudantes que, à revelia dos preconceitos, optariam pela dança. O movimento, o devir e, com isso, a compreensão do não acabamento do saber tem sempre uma relação tensa com as formas rígidas do reprodutivismo escolar. A luta no combate às injustiças sofridas pelas minorias impulsiona a tarefa das resistências pelos corpos, de maneira a incitar o

movimento insurgente que se forma, pois, a união dos corpos permite a eclosão do espaço do aparecimento (BUTLER, 2018).

A conceituação de corpo provém do latim *corpus*: a base física, matéria física de pessoas ou animais. Composição da matéria, como objetos e ou edifícios. Corpos insurgentes significa corpos que desafiam discursos autoritários e dispositivos de poder com base em experiências que não consideram o corpo e sua performance como algo dado *a priori*, determinado previamente ou biologicamente. Não aderem às subjetividades sociais que lhe são impostas. Sujeitos que criam e recriam outros enunciados performativos. De acordo com Foucault (2010), uma cena insurgente rompe com um desgosto coletivo por parte das pessoas, de uma tensão anexa ao corpo social, sendo por meio desses pontos conflituosos os primeiros indícios de que uma ação está sendo mobilizada. Para ele, esses conflitos são responsáveis por intervirem na política, incorporados em nossa sociedade.

Faz-se necessário, primeiramente, posicionar a compreensão do corpo como elemento central na relação e na percepção que temos do mundo e, conseqüentemente, como soma de diversas dimensões: políticas, sociais, emocionais, espirituais, biológicas, sexuais, psicológicas, religiosas etc. Entendendo esse corpo com potencialidades em constante transformação, também entendemos a dança como o movimento expressivo dessas dimensões, ou seja, ao dançar, o corpo desvela aquele que dança, justamente por acessar e movimentar essas dimensões e tantas outras que nos compõe. O corpo do professor que trabalha com dança também dança ressignificando e revelando suas memórias, histórias, sensações e, também, as crenças e a cosmovisão da relação de quem faz as aulas de dança. (VARGAS, 2007).

Interpretação dos dados e discussão

Ao tratarmos da abordagem, o problema desta pesquisa remete-nos ao caráter qualitativo, visto que “[...] os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Nesse sentido, os autores destacam que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Inicialmente buscou-se localizar o componente Dança no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021), que apresenta no caderno número quatro, os seguintes componentes curriculares eletivos para escolha dos estudantes, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Componentes curriculares eletivos por área do conhecimento

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares Eletivos
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Estudos e Práticas em Ciências Humanas
	Diálogos Contemporâneos das Juventudes
	Pesquisa de Campo e Intervenção Local
	Estudos e Projetos Culturais
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Conhecimento Científico em Ciências da Natureza
	Experimentação e Outras Práticas Investigativas
	Sociedade, Saúde e Meio Ambiente
Ciência e Tecnologia	Educação Tecnológica
	Cultura Digital
	Pensamento Computacional
Componentes Integradores	Estudos Dirigidos
	Educação Empreendedora
	Projeto de Intervenção
Linguagens e suas Tecnologias	Práticas Corporais
	Práticas das Linguagens Artísticas
	Práticas em Libras
	Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático
	Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural
	Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local
	Práticas de Multiletramentos no Campo Artístico-Literário
Matemática e suas Tecnologias	Educação Financeira
	Educação Fiscal
	Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático
	Matemática Aplicada

Fonte: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)

A dança, neste documento, encontra-se inserida no componente curricular eletivo “Práticas das Linguagens Artísticas” da área de Linguagens e suas Tecnologias, podendo ser ofertada pelas instituições de ensino conforme interesse dos estudantes.

No referido documento, a dança permanece somente como conteúdo curricular a ser estudado/desenvolvido com os demais conteúdos contemplados pelo componente curricular eletivo, já mencionado, ou seja, de certa forma ainda “invisibilizado”.

Na CRE de Ibirama SC, constatou-se a existência de vinte e uma unidades escolares, em nove municípios, pertencentes à coordenadoria regional de educação pesquisada, e, somente quatorze delas contemplam o novo Ensino Médio. Nas quatorze unidades escolares

públicas estaduais, contempladas nessa pesquisa, **nenhuma** delas possui o componente curricular eletivo (que proporcione a prática da dança), com alunos matriculados.

Nesse sentido, pode-se observar que a baixa (ou inexistente) procura dos estudantes pelo componente curricular eletivo que contemple a dança, pode ser ocasionada pelo desinteresse dos próprios estudantes, pelo desinteresse ou ausência de docentes, e/ou pela divulgação menos enfática das unidades escolares sobre a oferta deste componente.

Observando a matriz curricular do Ensino Médio a partir da reforma, é perceptível que tanto nos componentes curriculares eletivos quanto nas trilhas de aprendizagem expandiram-se oportunidades de escolhas para os estudantes. No entanto, ainda existe um viés machista que influencia, de certa forma, as escolhas curriculares dos estudantes, e, assim, a dança ainda não tem o espaço e o significado como algo realmente importante para o desenvolvimento singular do estudante bem como sua interação para com o todo.

Não é comum, na docência em dança, ser recebida/o na instituição escolar como professor/a específico para esse ofício; não há material de suporte, estrutura ou mesmo orientações para o desenvolvimento do seu trabalho. Nesta concepção, mesmo que as aulas de dança sejam gratificantes com relação ao aprendizado e o desenvolvimento do estudante no seu todo, acaba por manifestar uma face massificante por estar dentro de um sistema curricular no qual, frente aos demais componentes curriculares ainda seja vista como diversão, perda de tempo, e/ou ornamento para datas comemorativas.

Isto mostra as atrocidades cometidas ao relacionar o trabalho da dança com o currículo de aulas engessadas. Ao mesmo tempo em que os colegas de trabalho comparam preconceituosamente o trabalho da dança com as demais disciplinas, também não é dado o suporte e valorização para o trabalho, por parte da gestão. Os docentes e as aulas de dança precisam ser vistos como “necessários” às instituições de ensino. A maneira que a implementação da dança está sendo ou foi sugerida pelas políticas afirmativas é que ela não pode passar despercebida e sem questionamento. (MARQUES, 2011)

Incluir a dança como parte formadora essencial na escola não pode limitá-la aos mesmos padrões mantidos nas outras disciplinas, com seus métodos tradicionais, com modelo mecanicista, ignorando as propostas de contextualizações do ensino a partir da realidade social do estudante, bem como do trabalho dos profissionais em dança. (MARQUES, 2011)

Esta busca por valorização, tanto profissional (cuidado de si), quanto da prática da dança, é requerida na história da educação do Brasil, desde que Paulo Freire (1974) escreveu a sua obra *Pedagogia do Oprimido* defendendo uma Educação como exercício da liberdade. Isto mostra a necessidade de se discutir, expandir e fazer uma análise crítica sobre uma pedagogia centrada na realidade social do aluno. “[...] uma das propostas concretas de Freire para um trabalho educacional comprometido com a realidade social estaria baseado no tema

gerador dos educandos. O tema gerador deve como o próprio nome diz gerar conhecimento sistematizado [...]” (MARQUES, 2011, p. 46).

Há mais de quarenta anos Paulo Freire deu um passo gigantesco na história da educação mundial, alterando tanto o papel da escola, quanto o do professor e do aluno, considerando estes como membros e partes integrantes de uma sociedade que devem dialogar. (MARQUES, 2011). Por muitas vezes os professores se sentem sozinhos, impotentes para discutir, criticar, enfrentar o que se apresenta como situações problemáticas, tanto para si mesmos, quanto para o todo. Mas é necessário enfrentar uma prática na qual o sujeito se sente dominado pelos outros, para desenvolver uma prática de liberdade. Para isto, é necessário ocupar-se de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para conhecer-se naquilo que pode, porventura, fragilizar a existência (FOUCAULT, 2006).

De acordo com Foucault (1988), o cuidado de si se refere a uma ética em que existe o direcionamento de atitudes não só para si mesmo, pois sempre haverá uma ação que também envolverá o outro. Ou seja, as situações que o sujeito vivencia transformam o seu meio e o autotransformam.

A relação do cuidado de si serve como uma possibilidade de resistência na dança, tornando-se uma prática libertadora. Ao longo da história da dança diversos movimentos surgiram como forma de resistência. A dança moderna, por exemplo, por meio de muitos percursos, mudou muitas técnicas e libertaram as bailarinas do uso de espartilhos e sapatilhas, reestabelecendo o modo de dança mais próximo ao chão. “Ou seja, o espaço educacional merece ser repensado hoje para que não iniba, não frustrar, não automatize, não fragmente nem escolarize a dança e o dançarino” (MARQUES, 2011, p. 67). Esta ponte dupla entre a instituição escolar e o mundo da dança poderia ter como interlocutor o próprio professor que, dançando, aprecia e contextualiza a arte e o ensino com seus alunos.

Considerações Finais

Nas mais diversas possibilidades em que se relacionam o corpo com o movimento humano, a escola hoje é um lugar privilegiado para as multi-ações pedagógicas, para a busca do crescimento da liberdade de expressão e criatividade dos estudantes. Sendo assim, a dança, que na maioria das vezes encontra-se somente em datas comemorativas e festinhas comunitárias, resiste. Ela insiste em ser sentida e apreciada com objetivos específicos no desenvolvimento de docentes e discentes.

Os que gritarem por mudanças e por melhores condições e todos os que fazem o uso direto da mesma luta por suas realidades vivenciadas no cotidiano da dança, merecem seu lugar nas escolas. Com base em Foucault, Hanna (1999) enxerga no poder a condição de quem manifesta o objetivo do fazer existir a dança enquanto corpo em devir.

Desta forma, podemos apontar que as manifestações encontradas na história da docência em dança e os atos pelo respeito e a valorização, através dos estudantes que dançam, resultam em resistência ao poder e atuam no estímulo da vida desses indivíduos, procurando mostrar o ritmo frenético da estrutura da escola. Com isto enfrentam a pedagogia autoritária e anticriativa que fazem professores, crianças e jovens esquecerem da alegria, do riso, do sonho, do tato, do contato, do encontro e da esperança.

Na reforma do Ensino Médio o currículo é propagado de forma maravilhosa. Mas a dificuldade vivenciada atualmente é a mesma de sempre, um sistema engessado que amarra o currículo a esquemas e processos tradicionais. Com isto fica difícil dar autonomia ou liberdade de escolha ou expressão para a escola/estudantes/docentes.

Portanto, o papel da dança na escola, nestes últimos tempos, tem feito com que estudantes e docentes não sejam mais apenas espectadores, mas participantes, interlocutores, cocriadores do trabalho artístico que está sempre em processo em relação consigo mesmo e com os outros. Esta obra é o fruto da luta de/e para todos os docentes e discentes em superar e superar-se, ou seja, transcender-se. Encontra-se, no campo da dança, aquilo que na área da educação Paulo Freire chamou de dialogicidade. Com base nele e em Foucault, Hanna propôs, na relação entre meninos e meninas, a construção de um conhecimento capaz de intervenção política dentro de nossas sociedades e que o próprio universo da escola ainda não conseguiu absorver completamente na prática do dia a dia.

Referências

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knop. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex, Portugal: Porto Editora: 1994.
- BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, nº 248, 23/12/1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.415/2017*, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação na organização do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório*. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- DULLIUS, Marion Faedrich. *A dança no esporte*. Coleção Bailarina – vol. 2. Porto Alegre: AGE, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1976] 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos, v. 5.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2009.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968; Paz e Terra, 1974.
- HANNA, Judith Lynne. *Dança, Sexo e Gênero – Signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e sociedade*, v. 11, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTA CATARINA, 2020. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- SANTA CATARINA. *Coordenadorias Regionais de Educação*. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/coordenadorias-regionais>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. *Escola em dança: movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Mediação, 2007.