

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
COMUNICAÇÃO DAS ARTES DO CORPO

SOFIA QUINTILIANO VIUDES JACOMELLI

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO
DE CONTEÚDOS DE DANÇA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DO BRASIL**

SÃO PAULO

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
COMUNICAÇÃO DAS ARTES DO CORPO

SOFIA QUINTILIANO VIUDES JACOMELLI

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO
DE CONTEÚDOS DE DANÇA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DO BRASIL**

Monografia apresentada ao Curso de
Comunicação das Artes do Corpo, como
requisito para a conclusão do Curso de
Bacharelado em Artes da Cena.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Cristina
Echevengá Teixeira
Co-Orientadora: Prof^ª Dra. Rosa Maria
Hercoles

SÃO PAULO

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, COMUNICAÇÃO LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
COMUNICAÇÃO DAS ARTES DO CORPO

SOFIA QUINTILIANO VIUDES JACOMELLI

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO
DE CONTEÚDOS DE DANÇA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DO BRASIL**

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Ana Cristina Echevengúá Teixeira - Orientadora
PUCSP

Prof^a Dra. Rosa Maria Hercoles - Coorientadora
PUCSP

Prof^a Dra. Neide Neves
PUCSP

Prof^a Dra. Isabela Carletti
Pesquisadora convidada

Aos que eu ensino, que tanto me ensinam.

AGRADECIMENTOS

O exercício da escrita de uma monografia se mostrou um desafio nos últimos meses. Entre dúvidas, alívios, choros e conquistas, não posso deixar de dizer sobre as pessoas que caminharam junto comigo e deixaram essa trajetória mais leve.

Início estes agradecimentos às duas pessoas que tornaram possível eu estar aqui hoje, carregada de questionamentos, desejos e aprendizados. Mãe e Pai. Obrigada por tantos olhares de amor e cuidado. Obrigada por me darem o impulso para voos tão felizes.

Ao meu irmão, agradeço por você extrair a minha melhor versão. Você pode não imaginar, mas muitas das vezes que entrei no seu quarto, você foi o meu refúgio.

Agradeço aqueles que estiveram comigo, ouvindo meus medos e encorajando meus sonhos. Laurinha, obrigada por ser você. Juju e Fefe, obrigada por serem abrigo para o meu coração. Paulo, obrigada por me transbordar de coragem. Obrigada a cada um que se fez presente.

Aquelas que eu compartilho a dança. Obrigada por me ouvirem e questionarem junto comigo. Agradeço por viverem o que está escrito neste trabalho.

Thay, sem você a faculdade não teria sido a mesma. Obrigada por viver comigo todos os “socorros”.

Não posso deixar de dizer sobre meus mestres e professores que me ajudaram a encontrar quem eu sou hoje. Gui Canto, você é minha arte e luz. Pri, obrigada por transmitir verdade e amor pelo teu olhar.

Agradeço também as pesquisadoras que eu encontrei no meio do caminho e que me provocaram tantas novas percepções. Vocês fazem parte desta pesquisa.

Rose, ou ‘Sssusan’. Rosa Hercoles. Obrigada por cativar meu desejo de contribuir para um redor melhor. Obrigada por se mostrar atenta ao que eu tenho

para falar. Obrigada por tantas contribuições de inteligência e carinho sem tamanhos.

O meu mais profundo e carinhoso agradecimento à minha orientadora Ana Teixeira. Obrigada por me acompanhar desde os primeiros desejos de pesquisa até a conclusão desse projeto, e por ser tamanha inspiração de pesquisadora, professora e pessoa. Sem você isso não seria possível.

Não há como terminar estes agradecimentos sem falar sobre as pessoas fundamentais para o desejo desta pesquisa: meus alunos. Obrigada por me provocarem questionamentos inenarráveis. Obrigada por transbordarem meu coração. É por vocês.

RESUMO

Fundamentada na ideia de que a dança pode ser entendida como constitutiva da emancipação crítica na formação do sujeito, esta pesquisa tem por objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular, um documento oficial que estabelece as normas de ensino básico no Brasil, escrita a partir de parâmetros que estão pautados nos contextos sociais e políticos do país. Questiona-se, então, qual entendimento de dança está sendo promovido, propondo analisar quais os impactos do ensino desta prática, quando moldado dentro de uma certa lógica institucional e orientado por uma base curricular. Junto de pesquisadores do documento, podendo citar Bittencourt, Kraemer e Meneghelli (2022), Teixeira e Pedroso (2018), Nogueira e Dias (2018) e Silva (2021), encontraremos que os conceitos estabelecidos na Base e as ideologias sustentadas se apresentam antagônicos à realidade da educação do país, bem como falhos para se pensar a construção do sujeito. A partir destes pressupostos, entende-se que a lógica utilizada para a elaboração das normas de ensino nacional não é restrita à BNCC. Ao observar a relação com a Arte, especificamente a Dança vinculada às leis do século XIX, estuda-se que tais normas fomentam parâmetros ditados pelas instituições públicas e que vão vigorar no país com o interesse na construção de um "sujeito cívil". Deste modo, a pesquisa segue com Oliveira (2017), Nogueira e Dias (2018), Teixeira, (2012), Melo (2014, 2016) e Schwarcz e Starling (2015) olhando para o século XIX, no Brasil, quando a dança se ata à uma discussão pública, à demanda de um governo. Por fim, levanta-se a questão: Será possível pensar em uma Base Nacional que vincule seus princípios à formação do indivíduo com vistas a sua autonomia?

Palavras-chave: BNCC, dança, educação, século XIX, autonomia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	11
1.2 BNCC: sobre a capacitação de profissionais da Dança	24
2. ENSINO PÚBLICO: A DANÇA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DO SÉCULO XIX	27
2.1 As normas de conduta de corpos chegam ao Brasil?	30
2.2 A “febre dançante” no período de D. Pedro II	35
CONSIDERAÇÕES	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

INTRODUÇÃO

Com a compreensão de que a dança pode ser entendida como constitutiva da emancipação crítica na formação do sujeito, esta pesquisa contempla reflexões que partem de perguntas acerca do ensino e do conteúdo de dança adotados nos currículos das escolas do Brasil. A proposta, aqui, se relaciona a um questionamento de qual entendimento sobre a prática de dança está sendo promovido. O trabalho se dará como um exercício de fazer perguntas sobre as reverberações das propostas de educação estabelecidas pelo documento que rege a educação básica no Brasil.

A primeira parte, desta pesquisa, se debruçou sobre a Base Nacional Comum Curricular, um documento oficial que estabelece as normas de ensino básico, no Brasil, e teve sua escrita orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, por sua vez, foram criados a partir das diversas LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional). Desde 1971, com a promulgação da LDB 5692/71, o componente Arte passa a fazer parte do currículo brasileiro da Educação Básica.

Ao extrair o que é apresentado no componente relativo às artes, no documento, se pretende indagar alguns dos impactos de um ensino de dança moldado dentro da lógica institucional e regido por uma base curricular. Com isto, questiona-se, especificamente em relação à parte que se detém à "Dança", o que essa escrita comunica? Mostra-se necessário investigar os conceitos estabelecidos na Base e quais ideologias são sustentadas. Sobre isso, encontraremos na pesquisa que esses se apresentam antagônicos à realidade da educação do país e falhos para se pensar a construção do sujeito. Neste primeiro momento, os autores que participam das discussões junto dos textos da Base Nacional são: Bittencourt, Kraemer e Meneghelli (2022), Teixeira e Pedroso (2018), Martins (2021), Moura (2021), Nogueira e Dias (2018) e Silva (2021), além dos pareceristas que contribuíram publicando suas análises sobre o documento, dentre eles é possível citar Molina (2016), Victorio e Mendes¹.

¹ Os pareceres de Mendes e Victorio não apresentam data em seu texto. Todavia pressupõe-se que foram publicados entre os anos de 2016 e 2017, quando ocorreram discussões sobre o documento com pesquisadores e professores da educação, como será exposto na página treze desta pesquisa.

No segundo capítulo, ao entender que a lógica, relativa à educação do corpo, aplicada na criação das normas de ensino nacional não é restrita à Base Nacional Comum Curricular, estuda-se a relação da Arte, especificamente a Dança vinculada às leis do século XIX, fomentando parâmetros, ditados pelas instituições públicas e que vão vigorar no país, com o interesse na construção de um "sujeito cívil". Considerando que há um espaço de cerca de 200 anos, a intenção deste estudo não está em comparar períodos históricos distintos, mas frisar que há um certo entendimento, no que tange à dança, que permanece. Entendimento este, que trata do corpo como sendo agenciado por mecanismos de poder, no âmbito da educação.

Nas propostas da BNCC ecoam histórias da educação do corpo e, por isso, no segundo capítulo, olharemos para o século XIX, no Brasil, quando a dança se ata à uma discussão pública, à demanda de um governo. Este sobrevoo histórico, visa assimilar os fragmentos de um período com um crescente ensino de dança, difundida com a chegada da família real, no Brasil. Isto, com ênfase no império de D. Pedro II (1840-1889), que investe na educação básica como um todo, tendo a dança como parte do currículo obrigatório dessas escolas. Neste capítulo, a pesquisa caminhará junto com Oliveira (2017), Nogueira e Dias (2018), Teixeira (2012), Melo (2014, 2016), Bittencourt, Kraemer e Meneghelli (2022), Schwarcz e Starling (2015), além de diálogos com as escritas extraídas da BNCC.

Por fim, durante a pesquisa, e constatando que a BNCC se trata de um plano educacional generalista, apartado de particularidades culturais e regionais, surge uma questão: A educação normatizada por este currículo, propõe formar que tipo de indivíduo? Quando lemos o que está proposto no plano, no que se refere à dança, qual é a participação dessa quando se detém naquilo que a criança irá aprender sobre corpo, dança, movimento? Será possível pensar em uma Base Nacional que vincule seus princípios à formação do indivíduo visando sua autonomia²?

² Nesta pesquisa, o entendimento de autonomia está associado à Paulo Freire, que em seus estudos, diz que não se pode ignorar os contextos e tempos processuais de cada indivíduo, já que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2014, p. 58). Assim sendo, o aluno antes habitado pela dependência plena da visão do professor, cria espaço para sua autonomia, “que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (Idem, p. 92).

1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (BNCC, 2017, p.195)

Este parágrafo foi retirado da Base Nacional Comum Curricular, documento oficial que estabelece as normas de ensino básico no Brasil, e diz respeito à Dança.³ Ao extraí-lo, se pretende analisar quais os impactos de um ensino de Dança moldado dentro de uma lógica institucional e pautado em uma base curricular unificadora. De imediato é possível perguntar como a implementação de um modelo nacional de ensino impõe normas de entendimentos de corpo? Para investigar essa questão, é necessário adentrar em alguns pressupostos.

Este estudo parte de uma preocupação com o modo como a Dança é apresentada nos currículos da educação brasileira, bem como se dá sua vinculação à formação do sujeito. Tem-se a percepção de que a escrita da BNCC propõe uma generalização em suas propostas do componente de Artes, não havendo como compreender de fato como a Dança opera nesse plano nacional de ensino. Após o trecho transcrito no início do capítulo, o documento expõe:

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas. (BNCC, 2017, p. 195)

Ao longo do documento, de seiscentas páginas, estes dois parágrafos são os únicos que se detêm em expor especificamente a Dança, no currículo proposto pela BNCC. Será possível contemplar toda a produção em Dança ao apontar somente duas passagens sobre essa área de conhecimento? Em outros - escassos -

³ Durante este capítulo, que se deterá sobre a BNCC, as palavras 'Artes' e 'Dança' serão escritas com letra maiúscula, acompanhando a escrita da Base Nacional.

momentos, a Dança é indicada dentro da classificação de Arte, junto de outras manifestações artísticas (Artes Visuais, Música e Teatro), ignorando suas especificidades. Há, também, uma descrição da Dança, em um parágrafo do componente da Educação Física, sendo definida como 'unidade temática'. O que significa colocar a dança como "unidade temática"? Segue o trecho:

Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (BNCC, 2017, p. 218)

Segundo sua introdução (BNCC, 2018, p.7), o documento se apresenta como uma definição normativa dos conjuntos de desenvolvimento e de aprendizagens essenciais a todos os alunos, durante as etapas da Educação Básica, e considerados orgânicos e progressivos. Todas as escolas, públicas e privadas, devem ter suas propostas pedagógicas pautadas na Base Nacional, assim como os currículos dos sistemas de ensino das Unidades Federativas, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A primeira parte, desta pesquisa, se debruça sobre a Base Nacional, que teve sua escrita desenvolvida segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que por sua vez, foram criados a partir das diversas LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional). Desde 1971, com a promulgação da LDB 5692/71, o componente Arte passa a fazer parte do currículo brasileiro da Educação Básica.

Com o objetivo de garantir uma formação básica comum e que esteja de acordo com os valores culturais e artísticos nacionais, em 1988, são indicados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, decretados na Constituição da República Federativa do Brasil, Artigo 210, que prevê a Base Nacional Comum Curricular.

Em 1996, é aprovada a Lei 9.394, de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), onde regulamenta em seu Artigo 26, uma base nacional comum para toda a Educação Básica. A partir disso diversas mudanças, alterações e complementações passam a ser feitas, no que se refere aos modelos de educação que são aplicados no país. Assim, em 2015, a primeira versão preliminar da BNCC é publicada e, de acordo com o próprio documento, há uma mobilização nas escolas do país para a discussão do documento.

Após este momento, em 2016, acontece a publicação da segunda versão do documento e, novamente, realizam-se apurações através de seminários com professores, gestores e pesquisadores para avaliar a nova versão disponibilizada⁴. Como resultado, deste processo, em 2017, ocorre a entrega da terceira versão do documento, que somente, em 2018, finalizou seu processo de homologação pelo Ministério da Educação. O que fez com que o país tivesse uma base de aprendizagem prevista para todo o Ensino Básico (da Educação Infantil ao Ensino Médio)⁵. É válido mencionar, que as três versões do documento apresentam, cada

⁴ “No dia 18 de Fevereiro de 2016 reuniram-se no Ministério da Educação as Associações de Pesquisa nas Áreas de Artes, sendo representadas por Prof^a. Ana Luísa Nunes (FAEB), Prof. Luis Ricardo Queiroz (ABEM), Prof. Suzete Venturelli (ANPAP), Prof^a. Dulce Aquino (ANDA) e Prof. Jarbas Siqueira Ramos (ABRACE); o Prof. Gilberto Icle, como representante da Equipe de Especialistas responsáveis pelo Componente Curricular Arte; e o Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, o Prof. Ítalo Modesto Dutra. A convite da FAEB estiveram presentes a Prof^a. Ana Paula Abrahamian, a Prof^a. Sônia Vasconcelos, a Prof^a. Sônia Fernandes, a Prof^a. Leda Guimarães, o Prof. José Mauro Ribeiro, a Prof^a. Maria Célia e o Prof. Arão Paranaguá. A convite do MEC estiveram presentes a Prof^a. Thérèse Hofmann (responsável pela organização dos dados do Componente Curricular Arte na BNCC) e o Prof. Ricardo Cardozo (Coordenador-Geral de Ensino Médio do MEC). Havia uma pauta de discussão que girava em torno dos assuntos já apresentados no Ofício da FAEB, assinado por todos os presidentes das associações acima mencionadas. Essa tinha quatro pontos principais: 1. A inserção de Artes como área de conhecimento autônoma, composta por quatro componentes curriculares; 2. Definição das diferentes áreas de conhecimento em Arte como componentes curriculares específicos: componente curricular Artes Visuais, componente curricular Dança, componente curricular Música e componente curricular Teatro; 3. Participação das Associações da área de Artes no processo de reconstrução da proposta para os componentes curriculares específicos, com reuniões com a comissão de especialistas responsáveis pelo Componente Curricular Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro); 4. Posicionamento formal da comissão de especialista sobre documentos enviados pelas associações das áreas de Artes ao MEC, em relação a BNCC.” (ABRACE, 2016) Disponível em: <http://portalabrace.org/1/index.php/informes/158-outros-informes/2506-informe-sobre-a-reuniao-das-associacoes-de-pesquisa-de-arte-faeb-abem-anpap-anda-e-abrace-e-mec-sobre-a-base-nacional-com-um-curricular-bncc>. Acesso em 23 jan 2023.

⁵ A Base Nacional teve sua primeira versão publicada no ano de 2015, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Desde então esse documento vem se constituindo nos governos de Michel Temer (2016-2018), Jair Bolsonaro (2019-2022), e atualmente com Luiz Inácio Lula da Silva (2023).

uma delas, uma forma de redigir a escrita pautando-se nas observações colocadas durante as discussões promovidas a cada publicação.

Em sua versão final, não é especificado quem se encarregou da escrita de cada área do documento⁶. Segundo o site oficial da BNCC⁷:

Nas duas primeiras versões, um grupo de redação foi composto por especialistas indicados pelo MEC e por professores e técnicos de secretarias com experiência em currículo indicados por Consed e Undime. O grupo de redação foi formado por 116 pessoas, divididas em 29 comissões compostas, cada uma, por 2 especialistas das áreas de conhecimento, 1 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e 1 professor com experiência em sala de aula. Para a versão final, coube a um Comitê Gestor, constituído por titulares e suplentes de diversos órgãos e entidades vinculados ao MEC, a indicação do grupo de especialistas responsável pela revisão dos documentos anteriormente elaborados, com base em insumos das consultas públicas e pareceres técnicos. A esse Comitê Gestor coube, ainda, propor as diretrizes para a redação do documento final encaminhado ao CNE.

Na segunda versão preliminar, da Base, é apresentada uma comissão de especialistas responsáveis por cada área específica. Na parte que se detém à Arte encontramos os nomes: Ana Paula Gomes (MA/Consed), Leila Cristina Mattei Cirino (PR/Consed), Marcos Villela Pereira (PUC/RS), Carla Andrea Silva Lima (UFU),

⁶ Foi solicitado contato e enviado a dúvida (“Quem se encarregou da escrita sobre dança no BNCC?”) no portal de acesso à informação em 29 nov 2022, no site: <http://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br>. Número de protocolo: 23546082314202274. No dia 13 dez 2022, foi enviada uma resposta à solicitação: “Senhor(a) Usuário(a), Em resposta a seu pedido de acesso à informação, a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cumpre primeiramente destacar que é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Foi aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), em dezembro de 2017, para a etapa do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº 2/2017), e, em dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4/2018), em seguida foi homologada pelo Ministro de Estado da Educação. Quanto ao processo de elaboração da BNCC, informa-se que a Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Para verificar maiores detalhes sobre o processo de construção da BNCC e os especialistas que contribuíram na elaboração do documento, inclusive da área de linguagens - Arte, sugere-se a consulta ao site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Atenciosamente, Coordenadora-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica Secretaria de Educação Básica”

⁷ BNCC. A Base. “Como foi redigida a BNCC?”. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 29 nov 2022.

Henrique Lima Assis (GO/Consed), Gerson da Silva Rodrigues (SP/Undime), Carlos Eduardo Povinha (SP/Consed), Claudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira (BA/Consed) e Andreia Veber (UEM), dentre outros que aparecem como revisores, pesquisadores e redatores do documento em geral.

Após a leitura do documento, mostra-se importante ressaltar que a Base não pode ser entendida como uma metodologia, já que sua escrita não diz ‘como’ se deve fazer, mas, sim, ‘o que’ se deve fazer⁸. Uma metodologia aplicaria um caminho a ser seguido para a implementação do plano nacional, indicando o que precisa ser executado. A escrita da BNCC, integrante das políticas públicas do país, não se ocupa em pensar, por exemplo, o teto de gastos da educação, a construção de escolas, ou até a contratação de profissionais. O que se percebe, é que ela se assenta especificamente ao entendimento do que se deve falar, ou seja, sua estrutura apenas delimita os assuntos que serão tratados e que, por sua vez, devem ser amparados por outras leis.

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação. (2ª versão BNCC, 2016, p.26)

Dado o primeiro pressuposto, da BNCC, questiona-se, especificamente em relação à parte que se detém à "Dança", o que essa escrita comunica? Mostra-se necessário investigar os conceitos estabelecidos na Base e quais ideologias são sustentadas por ele, visto que se apresentam antagônicos à realidade da educação do país e falhos para se pensar a construção do sujeito. Isto gera preocupação para

⁸ Hipótese levantada em conversas com Isabela Carletti, cujo título preliminar de sua pesquisa de doutorado é: “O que a Base Nacional Comum Curricular comunica: perspectivas para implementação nas escolas e formação do docente”, que será publicada em fevereiro de 2023.

quem atua no cenário da educação artística, conforme sustentam os pesquisadores Bittencourt, Kraemer e Meneguelli:

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. (BITTENCOURT; KRAEMER; MENEGHELLI, 2022, p. 2)

Outra questão importante e que deve ser remarcada é o entendimento de “currículo oculto”, que de acordo com Teixeira e Pedroso (2018, p. 78) “[...] traduz em uma série de escolhas implícitas nos documentos legais e as ações decorrentes destas no âmbito escolar, que provocam aprendizados sutis e irrefletidos naturalizados como legítimos, quando são reflexos de um momento histórico e passíveis de crítica e transformação.” Ou seja, pode ser entendido como um conjunto de normas sociais, valores e ideais passados por meio do currículo escolar. Este conjunto não é explícito nos planos de educação, porém, é aplicado no ensino e recorre a resultados considerados não acadêmicos, espelhando a função social de controle exercida pela escolarização. Apontam as pesquisadoras:

Currículo oculto é, por exemplo, a quantidade de horas que se dedica a cada componente curricular. Oculto porque passa incólume pelo questionamento do que consideramos pertinente com a educação em nossa sociedade, e mais importante –o porquê. Currículo oculto é um documento que separa uma área denominada Linguagens e a discrimina não em ordem alfabética, evidenciando a inexistência de uma hierarquia, mas enumerando coincidentemente da que tem mais tempo no currículo (Língua Portuguesa) para a menos trabalhada (Artes). (TEIXEIRA, PEDROSO, 2018, p. 78).

Com isso, é importante destacar que é através do olhar de pesquisadores, estudiosos e professores da área das Artes e, no caso deste estudo especificamente da Dança, que o que está escrito na Base pode ser considerado ‘absurdo’, caso contrário um documento com esses conceitos não teria sido aprovado. Contudo, entende-se que o que se passou reflete o propósito de quem organizou e fomentou a BNCC, que só existe a partir da intenção de formar indivíduos sobre essas

perspectivas. Alexandre José Molina, do Instituto de Artes, do curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia (MG) destaca:

A história da educação já demonstra que o currículo também pode ser compreendido como instrumento de manipulação dos saberes –ou, melhor ainda, do que efetivamente se deve saber e, portanto, a elaboração de um currículo está longe de ser uma plataforma desinteressada de proposição de conhecimentos. (MOLINA, 2016).

Durante a elaboração da BNCC, foram publicados pareceres⁹, de artistas e pesquisadores, referentes aos currículos das Artes, apresentados nas versões do documento, e são resultantes das discussões propostas durante as etapas de estruturação. Os pareceres já apontavam o que não funcionaria da teoria proposta e expunham críticas desta escrita, que se mostra caminhar conflitante com as concepções artísticas de cada área. Todavia, é importante evidenciar que esses textos foram elaborados por pessoas convidadas pela Base Nacional, o que significa dizer que já há um certo vínculo entre o parecerista e a BNCC. Assim dizendo, já existe um compromisso daquele que foi convidado a dar um parecer que não problematize o documento como um todo, sendo uma forma de dominação destas escritas. Conforme a parecerista Carminda Mendes, em seu texto publicado sob título “Parecer do documento preliminar Base Nacional Comum Curricular - BNCC”, inicia informando seu agradecimento ao convite para a escrita:

“Caros colegas elaboradores do componente curricular Arte da BNCC, eu agradeço a confiança que depositam em meu trabalho implícito no convite para apreciação técnica de vossos trabalhos. Essa posição coloca-me em lugar de responsabilidade e companheirismo, dentro de minhas próprias

⁹ São encontrados pareceres de Maria Helena Webster (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Maya Suemi Lemos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Percival Tirapeli (Universidade Estadual Paulista) no site oficial da BNCC. Observa-se nos agradecimentos iniciais da segunda versão do documento (2ª versão BNCC, 2016, p.18): “O Ministério da Educação agradece aos pesquisadores abaixo listados pela contribuição à discussão pública na forma de pareceres críticos sobre a primeira versão preliminar da BNCC.”, e da parte que se detém à Arte aparecem os nomes: Rosa Maria de Oliveira Graça (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Clara Zeni Camargo Dornelles (Universidade Federal do Pampa), Inés Kayon de Miller (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), Marcia Paraquett Fernandes (Universidade Federal da Bahia), Werner Heidermann (Universidade Federal de Santa Catarina), Claudia Estevam Costa (Colégio Pedro II), Aldo Victorio Filho (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Alexandre José Molina (Universidade Federal de Uberlândia), Cassia Navas Alves de Castro (Universidade Estadual de Campinas), Luciana Marta Del-Bem (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Mônica Torres Bonatto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Carminda Mendes André (Universidade Estadual Paulista). Também encontramos pareceres em blogs, sites e outros documentos publicados não oficialmente.

limitações, e é desse modo que gostaria que recebessem minhas considerações.” (MENDES, s.d. p.1)

Em seu parecer em relação à versão preliminar do documento, Molina relembra:

"[...] dada a relevância do tema e do grande impacto que a normatização de conteúdos educacionais pode causar nos domínios sócio-cultural-político-econômico de um país, a tarefa aqui engendrada na análise deste documento convoca um ato de responsabilidade, de ética e sobretudo de posicionamento crítico, especialmente no que se refere ao campo da Dança, inserido no componente curricular Arte." (MOLINA, 2016, p.1)

Neste estudo, não está em questão questionar a validade de uma base nacional de ensino, entretanto é preciso problematizar o modo como a Arte, em específico a Dança, é tratada. De toda forma, entende-se que a discussão da concepção desse documento atinge a linha tênue que sustenta a Dança na Educação. De acordo com Molina:

São vinte anos de luta, desde que a Arte passou a ser considerada como componente curricular na LDB de 1996, e o quadro de sua efetivação ainda demonstra que boa parte das escolas brasileiras não contam com professores com formação específica para as artes. A falta de estrutura física adequada e de material para as aulas dificulta ainda mais o processo, somando-se ainda a esse quadro a ausência de compreensão de alguns gestores e administradores escolares sobre a importância da Arte para o desenvolvimento humano. [...] as artes continuam sem respaldo legal que garanta sua efetivação no currículo das escolas. (MOLINA, 2016, p. 2)

Conforme vimos com Bittencourt, Kraemer e Meneguelli (2022), a Dança é ainda pouco explorada no campo da educação enquanto componente curricular. Apesar de ser possível reconhecer rastros de contaminações dos contextos sociais nas novas propostas dos componentes curriculares, “a própria dança ainda busca um espaço autêntico, delineando-se como manifestação artística e um campo de construção de conhecimento independente” (TEIXEIRA, PEDROSO, 2018, p. 72).

Para o desenvolvimento dessa discussão, é preciso seguir um processo histórico, e apontar o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após extenso processo, resultou na primeira LDB n. 4.024/1961, sancionada em

1961 e regulamentadora do Ensino Formal no Brasil. Sendo reformada, e modificada por emendas e artigos, foi substituída pela atual LDB n. 9.394/1996, a qual também passou por diversas alterações desde a data de sua publicação.

Foi fundamentado na LDB que o ensino de Artes na Educação Básica se tornou componente curricular, propiciando o desenvolvimento cultural, assim como a formação artística dos estudantes. Com isso, a Arte torna-se disciplina curricular e, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referiram-se às linguagens artísticas como as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro (SILVA, 2021, p.1087). Com isso, a Dança passa a ser reconhecida como linguagem específica da Arte.

Em 2016, as diferentes linguagens artísticas foram estabelecidas como disciplinas obrigatórias da Educação Básica, através da Lei Federal n. 13.278/2016, artigo 26, parágrafo 6º. Este feito foi significativo para que as instituições escolares se atentassem à necessidade da presença de professores habilitados na área específica da Arte, já que em sua grande parte se prioriza o ensino das Artes Visuais ou, até mesmo, em uma perspectiva polivalente.

O componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BNCC, 2017, p. 193)

De acordo com o trecho transcrito acima, sobre o Ensino Fundamental, podemos observar que a reflexão aplicada, na Base, sobre as linguagens, abrange diferentes tipos de conhecimentos específicos. Nota-se, também, que durante a estruturação da parte do documento que se detém na Arte, a escrita define a palavra linguagem como representação para as distintas expressões e ensinamentos artísticos. Em um trecho do documento, que fala sobre o componente do ensino fundamental anos finais, pode-se encontrar:

[...] o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis. Desse modo,

espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (BNCC, 2017, p. 205)

Em 1997, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Arte), evidenciou a necessidade do reconhecimento da Arte como área de conhecimento e apontou um problema quando isso não acontece: “[...] sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica [...]” (PCN: Arte, p. 26). Este trecho revela a importância de se definir, na instância legal ou normativa, o lugar da Arte como área de conhecimento no currículo escolar. “[...] o ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.” (PCN: Arte, p. 37). A este último ponto voltar-se-á no subtítulo 1.2.

Apesar do texto da BNCC abordar a Arte como área de conhecimento, a partir dos dados apresentados, há um problema de fundo que permanece. Sobre isso, percebe-se que no texto, a Arte é situada como um fenômeno isolado, e não sendo reconhecida como um conhecimento múltiplo e diverso que pode contribuir com a formação crítica do sujeito. Isto a partir de suas, também distintas, teorias, hipóteses, metodologias e técnicas, variáveis tanto em relação àquilo que se quer tratar quanto aos entendimentos praticados. Entende-se que a premissa em que a Arte é apresentada, está equivocada, e o que decorre da orientação deste ensino também será equivocado. Molina nos atenta que:

[...] se estamos nos debruçando sobre a elaboração de um importante documento, como é a BNC, que tem por finalidade normatizar grande parte dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas de Educação Básica de todo o país, não há justificativas que nos impeçam de propor mudanças, sobretudo se essas mudanças têm por finalidade acompanhar os avanços de pensamentos e proposições em determinadas áreas de conhecimento. (MOLINA, 2016, p. 4).

Vale voltar a atenção à primeira parte do texto destinado ao campo da Arte (BNCC, 2017, p.482), que é colocada uma relação sobre a contribuição da área de conhecimento artístico para o desenvolvimento de uma “(...) autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade.” (BNCC, 2017, p.482). Novamente, questões surgem a partir dessa escrita. Qual a proposta dos autores ao destacarem estes atributos?

Em outra parte do parágrafo é destacado a “(...) ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado” (BNCC, 2017, p.482). E, na sequência, são apresentadas informações vagas e gerais, sem aprofundamento, justificativa ou conexões com os conhecimentos específicos das linguagens:

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BNCC, 2017, p. 482).

No decorrer do documento, podemos encontrar alguns trechos que se propõem apresentar a importância e a ‘função’ da Arte da Educação, destacando termos genéricos como ‘expressão’, ‘movimentos’, ‘linguagens’, entre outros, sem estar explicitado, de fato, a que tipo de entendimentos os elaboradores do documento estão ancorados. Pode-se observar no trecho abaixo:

[...] o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BNCC, 2017, p. 193).

Cita-se outro trecho do documento:

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam

compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BNCC, 2017, p. 193)

Vale ainda, voltarmos o olhar para algumas habilidades propostas para o componente de Artes. É importante sublinhar que estas habilidades não são separadas para cada área do conhecimento em Artes. Cabe ao leitor interpretar uma tabela, dividida por códigos e pautada em informações generalistas. Seguem exemplos:

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.

(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (BNCC, 2017, p. 201 e 207)

Todavia, há a importância da integração das produções artísticas, porém do modo em que é construída, isto é, sem abranger as propriedades epistemológicas de cada uma, acaba não se configurando como um documento que contribui de fato para o aprendizado de Artes. A proposta do BNCC pode ser vista como:

[...] uma metodologia de ensino já desgastada nas escolas, que promove a formalização de um ensino focado em repasse de conteúdos, apostilas, avaliações e rankings. Um ensino mecânico voltado para os exames nacionais, com conteúdos previamente definidos e inflexíveis. [...] os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, padronizam o ensino de conteúdos considerados essenciais, o que possivelmente afetará uma alteração e redução nos conteúdos. (MARTINS, 2021).

O documento apresenta as distintas áreas da Arte. No que tange à Dança, encontram-se três parágrafos¹⁰ que se detém a falar sobre a prática, sendo um deles pertencente ao componente de Educação Física. Deste modo, pode-se supor que as escritas referentes à Dança estão no campo da generalização, com a aplicação de

¹⁰ Estes trechos estão expostos nas páginas onze e doze desta pesquisa. (BNCC, 2017, p.195 e 218)

termos e palavras amplos e abstratos, tornando o documento uma espécie de “sopa de termos”, como disse em uma palestra no Seminário Diretrizes para Cursos Técnicos, o professor Dante Moura. (2021)¹¹

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. [...] 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. (BITTENCOURT; KRAEMER; MENEGHELLI, 2022, p. 13)

Deste modo, cabe perguntar sobre a aplicabilidade de um documento único e irreduzível em um país tão distinto socialmente, economicamente e geograficamente. Em seu texto de apresentação, Rossieli Soares da Silva, Ministro da Educação no período em que a BNCC foi publicada, alega que a mesma pode ser considerada um documento completo e abrangente a todo o país, que prepara o estudante para seu futuro. Observa-se:

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, [...] elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (BNCC, 2017, p. 5)

Sobre esta noção, Victorio expõe:

"[...] é preciso considerar a rebeldia estrutural dos cotidianos no panorama escolar, epicentro do teste de qualquer política pública criada para a Educação. Tais considerações não condenariam a iniciativa de uma base nacional comum curricular, entretanto, podem explicitar as fragilidades e os riscos concretos de sua efetiva aplicação, caso o interesse seja, exclusivamente, as instâncias pedagógica e epistêmica da formação humana ainda como utopia íntima do programa nacional de escolaridade obrigatória." (VICTORIO,s.d. p.1)

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxmae2fw4SU>. Acesso em 25 nov 2022.

1.2 BNCC: sobre a capacitação de profissionais da Dança

Ao relevar alguns pontos da BNCC, no que tange a Arte, em específico a Dança, que abrangem questões pedagógicas e epistemológicas, questiona-se sobre a capacitação de profissionais para suprir as demandas da formação básica artística. Nota-se que o BNCC não supre essas demandas, visto que detalha por meio de códigos, números e modelos o que ensinar, dentro de uma ideia generalista e de unificação do indivíduo. De acordo com as pesquisadoras Nogueira e Dias (2018), ao tratarem a lógica de competência, filiadas à perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso da BNCC, ambas sustentam que:

Vale dizer, a respeito do processo de elaboração da BNCC, que as últimas versões do texto não foram amplamente discutidas com a sociedade e houve e há resistência a essa proposta [...], colocando a rigidez ao educador, que deveria seguir manuais e aplicar técnicas e avaliar conjuntos de competências. [...] Que padrão é esse que se quer validar como diretriz para a educação, para os processos de ensino no Brasil? (NOGUEIRA, DIAS, 2018, p. 29).

Um dos pontos necessários para suprir estas demandas, é a contratação e capacitação de profissionais da dança no ensino básico. Na atual estrutura, encontra-se na maioria das escolas, um docente de Artes encarregado de passar o conhecimento acerca de diferentes áreas específicas, em um curto período de tempo, e tendo que se adequar a avaliações e projetos pedagógicos normativos encontrados em outras disciplinas do currículo. Este processo, acaba responsabilizando o professor individualmente pelo que o aluno aprende ou deixa de aprender, tendo de dar conta de áreas distintas do conhecimento, sem necessariamente ter o estudo para tal, diferentemente de outras áreas. Ou seja, um professor com formação em Geografia, dará aulas compatíveis com seus estudos, e não será encarregado de Geografia, História e Física. No modo como o componente de Artes é organizado, um professor que se formou em Teatro, por exemplo, é responsabilizado pelo ensino de Teatro, Dança, Música, Performance, etc.

Talvez, processos como este podem promover desmotivações para quem atua na área, podendo interferir, portanto, na desvalorização da área de conhecimento em que o indivíduo trabalha. E deste modo, favorecendo uma

desestabilização de segmentos e continuidade de estudos, como por exemplo, os cursos de licenciatura e graduação na área, que permitem que as pesquisas de Arte aconteçam. As artes são apresentadas nos currículos escolares muito mais vinculadas à ideia de expressão do sujeito, do que a preceitos profissionais para aquele aluno.

Na terceira e última versão do documento, não é expressada a preocupação com a formação de professores capacitados para o ensino de cada área, e como apresentado neste estudo, de forma específica das Artes. Porém, na segunda versão do documento pode-se observar uma atenção a este ponto. Nesta consta:

Para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho educativo não pode estar restrito às práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo, de toda a UE. A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos/das professores e professoras. Requer investigação, análise, elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas. Promover o trabalho coletivo pode ser uma tarefa complexa, face às diferentes jornadas dos educadores, às distâncias físicas a percorrer em pequenos, médios e grandes municípios, em regiões ribeirinhas, urbanas e no campo. No entanto, o desafio das secretarias ou instituições responsáveis pela educação, em cada município e estado, é buscar criar espaços e momentos de reflexão e de elaboração, a partir das práticas dos professores e das professoras. Tanto no plano das práticas individuais, como coletivas, é necessário que os educadores se vejam e sejam vistos como intelectuais que constroem o pensamento crítico sobre os diferentes campos da cultura e da tecnologia. (2ª versão BNCC, 2016, p.32).

A trajetória do ensino de Arte na educação brasileira, pode ser descrita por estagnações, retrocessos, avanços e tentativas de retirá-la do currículo escolar, e apesar de carregar todo o seu conteúdo cultural, científico, literário, etc, a Arte segue sendo moldada conforme os anseios políticos do Brasil.

Sobretudo é importante entender que as políticas públicas educacionais que fomentam reformas curriculares, são implantadas no Brasil geralmente com a justificativa de modernização do sistema de ensino, porém as raízes dessas regulamentações estão profundamente imbricadas com advento do sistema capitalista colonialista (SILVA, 2021, p.1085).

A lógica empregada para a criação de normas de ensino nacional não é restrita à Base Nacional Comum Curricular. A relação da Arte, especificamente a Dança, já aparecia vinculada às leis do século XIX, fomentando parâmetros, ditados

pelas instituições públicas, que vão vigorar no país com o interesse na construção de um "sujeito cívil". E na BNCC? Que recorrências, deste período, podem ser reconhecidas na sua escrita? Desde a determinação da obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação, é possível reconhecer reverberações no seu modo de acontecer que não permitem espaço para uma reflexão crítica¹² sobre a prática da Dança. A constituição do sujeito, assim como o pensamento e o modo de agir de um grupo são fundamentados e moldados pelas narrativas que são apresentadas nos currículos. A partir deste ponto, as investigações irão tocar no século XIX, informando sobre a relação da Dança, inaugurando-se com as questões do ensino público.

¹² Caminha-se com Freire, junto de sua crítica à formulação de uma educação pautada na autonomia, "um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente" (FREIRE, 1985, p.125 apud MENEZES, SANTIAGO, 2014, p.49).

2. ENSINO PÚBLICO: A DANÇA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DO SÉCULO XIX

No decorrer do primeiro capítulo, coube à pesquisa, acerca da Base Nacional Comum Curricular, investigar os códigos e práticas que tangem as reflexões em relação ao ensino de dança no Brasil. Nas propostas da BNCC ecoam histórias da educação do corpo, e por isso vale olhar para o século XIX, no Brasil, quando a dança se ata à uma discussão pública e à demanda de um governo. Em sua monografia sob título “A lógica colonizadora de ensino: uma investigação a partir da disseminação da dança europeia no Rio de Janeiro do século XIX”, Fernanda Oliveira pontua:

[...] e não pudemos desvincular o ensino de dança no século XIX do processo de colonialismo, pois ele integrava o pacote da imposição cultural europeia. Certamente, o que se desenrolou a partir desse entendimento de dança, no século XX e XXI, reserva traços da colonialidade. (2017, p.12).

De acordo com Aníbal Quijano e seu texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005). Ao colocar sobre as implicações de uma colonialidade do poder e a sua relação com a história da América Latina, ele traz:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p.117).

Este sobrevoos histórico, que seguirá a partir de agora, visa assimilar os fragmentos de um período com o crescente ensino de dança, difundida com a chegada da família real no Brasil, com ênfase no império de D. Pedro II (1840-1889):

A hipótese é que, mesmo passados mais de dois séculos, desde a chegada da família real em território brasileiro, é possível diagnosticar, nos dias atuais, traços relevantes no entendimento de ensino de dança, em escolas

públicas e privadas, intimamente atrelados aos pressupostos europeus estabelecidos no século XVIII. (OLIVEIRA, 2017, p. 13).

Na escrita da Base Nacional é possível reconhecer traços de uma lógica de educação como mecanismo civilizatório, que, segundo seu discurso, contribuirá para a prosperidade do país, pautando seu currículo de artes na relação entre educação, política e corpo. O trecho a seguir foi retirado do texto de apresentação do documento, sendo a primeira imagem passada ao leitor:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. (BNCC, 2017, p. 5).

Logo em seguida, é possível observar também em sua introdução:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996)¹ e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Nesse sentido, espera-se que a BNCC [...] enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (BNCC, 2017, p. 7 e 8).

No início do documento são apresentadas, também, as competências que se espera que o aluno, indivíduo em formação, alcance ao final de sua trajetória na educação básica. Estuda-se que este pensamento de um modelo de sujeito a ser atingido, será construído com ênfase no século XIX, tendo a dança ocupado um papel importante nesta formação. Mostra-se pertinente, transpor as competências apresentadas na íntegra:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017, p. 9).

Ao questionarem sobre como são definidos os conhecimentos, tidos como essenciais, que devem ser ensinados em 'comum', Nogueira e Dias pontuam:

Nos perguntamos se estaria, assim, se produzindo uma tentativa de homogeneização das diferenças, da diversidade, denominada de 'diverso' e

justificada como uma via para a construção da equidade/igualdade (unidade) denominada de 'comum'? (2018, p. 28).

Se voltarmos a atenção às competências apresentadas no documento, tratadas na páginas 28 e 29 desta pesquisa, pontua-se que essa homogeneização das diferenças, encontrada nas leis do plano nacional, se aproxima de uma mesma lógica de generalização que pode ser observada no decreto da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que será analisado mais adiante (p. 31), contribuindo para a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, como se lê no primeiro ponto das competências.

2.1 As normas de conduta de corpos chegam ao Brasil

Historicamente, a corte portuguesa fixa residência no Rio de Janeiro em 1808, desembarcando também seus hábitos e costumes. Este processo criou um movimento de grandes mudanças no espaço urbano da capital, além de uma reestruturação do governo, o que transformou a cidade na nova corte. Sobre as transformações que estavam acontecendo no ambiente, Teixeira (2012, p. 16) destaca: “[...] todo o movimento de mudança vai além dos novos modos de estruturação do governo, e as artes ganham papel de destaque neste labor. A exaltação das artes francesas é inserida na sociedade, com o objetivo de criar uma academia de artes e ciências [...]”. A pesquisadora acrescenta:

Em 1816, o decreto de d. João VI datado de 12 de agosto, atualmente sob a guarda do Arquivo Nacional no fundo Tesouro Nacional, cria, ao menos no papel, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, institucionalizando a educação artística de forma sistematizada. O decreto é lançado alguns meses depois da chegada de um grupo de artistas franceses, que viria a se tornar conhecido por Missão Artística Francesa. (GOUVEA, s.d. apud TEIXEIRA, 2012, p.16).¹³

¹³Disponível

em:

http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5224&Itemid=215. Acesso em 07 jan 2023

Observa-se trecho do decreto “Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios”:

Atendendo ao bem comum, que provem aos meus fiéis vassallos de se estabelecer no Brasil uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em que se promova, e difunda a instrução, e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos da administração do estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, maiormente neste continente, cuja extensão não tendo ainda o devido, e correspondente número de braços indispensáveis ao tamanho e aproveitamento do terreno, precisa dos grandes socorros da estética para aproveitar os produtos, cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico, e opulento dos reinos conhecidos: fazendo-se por tanto necessário aos habitantes o estudo das belas artes com aplicação e preferência aos ofícios mecânicos cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas: E querendo para tão úteis fins aproveitar desde já a capacidade, habilidade e ciência de alguns dos estrangeiros, que tem buscado a minha real e graciosa proteção para serem empregados no ensino e instrução pública daquelas artes; hei por bem e mesmo em quanto as aulas daqueles conhecimentos, artes e ofícios não formam a parte integrante da dita Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, que eu houver de mandar estabelecer, se pague anualmente por quartéis a cada uma das pessoas declaradas na relação inserta, neste meu real decreto, e assinada pelo meu ministro e secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra a soma de oito contos e trinta e dois mil reis, em que importam as pensões de que por um efeito da minha real magnificência e paternal zelo, pelo bem público deste reino, lhes faço mercê para sua subsistência, pagas pelo Real Erário, cumprindo desde logo cada um dos ditos pensionários com as obrigações, encargos e estipulações, que devem fazer base do contrato, que ao menos pelo tempo de seis anos hão de assinar, obrigando-se a cumprir quanto for tendente ao fim da proposta instrução nacional das belas artes aplicadas a indústria, melhoramento e progresso das outras artes, e ofícios mecânicos.

O marquês de Aguiar do conselho de Estado ministro assistente ao despacho do gabinete e presidente do meu Real Erário, o tenha assim entendido, e o faça executar com os despachos necessários, sem embargo de quaisquer leis, ordens, ou disposições em contrário. Palácio do Rio de Janeiro em doze de agosto de mil oitocentos e dezesseis = com a rubrica de sua majestade = cumpra-se e registre-se. Rio de Janeiro vinte e dois de outubro de mil oitocentos = com a rubrica do excelentíssimo marquês de Aguiar, presidente do Real Erário.¹⁴

A partir deste dado, compreende-se que a dança torna-se importante na formação e educação da nobreza portuguesa, antes mesmo da chegada da família real “[...] o fato se confirma pelo ensino da dança entre as artes corporais no Colégio dos Nobres, em 1766” (OLIVEIRA, 2017, p. 15). Além da implementação da prática

¹⁴Disponível

em:

http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5006:escola-real-de-ciencias-artes-e-oficios-2&catid=2024&Itemid=286 . Acesso em 07 jan 2023

nos colégios, para a educação da burguesia com ares de nobreza, “foram editadas publicações que traziam conteúdo de dança (a partir dos tratados franceses), codificando os bons modos e costumes” (OLIVEIRA, 2017, p. 16).

A partir de uma normatização do ensino, e com a chegada dos mestres de dança no século XIX no Brasil, se potencializou a apropriação de hábitos e costumes por meio da arte. A difusão da cultura europeia e a determinação de uma dança oficial como prática da elite social, gerou um aumento na prática dessa dança na cidade do Rio de Janeiro, “[...] uma vez que a cidade abriga a corte portuguesa que inspirou costumes às classes abastadas para obterem o prestígio do comportamento nobre” (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

Em relação à nova dinâmica social exposta na cidade, Victor Melo, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro expõe:

Nesse cenário, uma das práticas que mais se desenvolveu e ganhou notoriedade foi a dança, aqui entendida não como aquelas que eram experienciadas de forma espontânea pelo grande conjunto da população, mas sim as que vinham do velho continente, sistematizadas e bailadas nas Cortes. (MELO, 2016, p. 498).

Neste movimento, a dança também se faz presente em cenários não escolares do Rio de Janeiro. Nomes como Luiz Lacombe (1786-1833), Luiz Lacombe Junior (1794-1840?), Lourenço Lacombe (1787-1839), José Manuel Lacombe (180?-18??), dentre outros se destacam na história do ensino de dança nas instituições públicas, e também em ambientes não institucionalizados, e são nomes da cena artística do período (MELO, 2016, p.500). Em 1811, Lacombe apresenta seus serviços:

Luiz Lacombe, professor de dança, ultimamente chegado ao Rio de Janeiro, tem a honra de anunciar a todas as pessoas civilizadas desta cidade que ele se propõe a ensinar todas as qualidades de danças próprias da sociedade; todas as pessoas que quiserem fazer a honra de tomar as suas lições o poderão procurar na rua do Ouvidor, n. 82, 3º andar (GAZETA..., 1811, p. 6 apud MELO, 2016, p.499).

Em 1822, consta também o oferecimento da dança como iniciativa educacional. O Colégio de Educação de Meninas, dirigido por Madame Mallek, publicou no Diário do Rio de Janeiro apresentando seu estabelecimento para pensionistas (MELO, 2016, p.327). De acordo com o pesquisador:

Como conteúdos principais, ofertava, 'Francês, História, Geografia, Escrita' e, como atividades extras, 'todos os trabalhos de agulha, o Desenho, a Música, e Dança'. [...] Já em 1813, Catarina Jacob, ao anunciar a inauguração de um colégio para meninas na rua da Lapa, informara que os pais, se desejassem, poderiam inscrever suas filhas em aulas da prática (Gazeta do Rio De Janeiro, 1813, p. 4). Nessa segunda década do século XIX, pelo menos mais dois estabelecimentos haviam divulgado o mesmo na Gazeta do Rio de Janeiro. (MELO, 2016, p. 327).

No contexto em que uma estruturação escolar era esboçada, o ensino de dança já mostrava características que perdurariam durante sua futura trajetória, como por exemplo, não ser considerada parte dos conteúdos principais, sendo oferecida como curso extra e integrando 'práticas manuais'. Segundo Melo (2016), por conteúdos manuais, nota-se que:

[...] os conteúdos manuais, entre os quais a dança, eram relacionados a determinadas habilidades perspectivadas para as mulheres, seja no âmbito estritamente privado, em tarefas domésticas, como costurar e bordar, seja na esfera pública, como dançar, cantar, tocar algum instrumento musical (Diário do Rio de Janeiro, 1822b). É certo que as vivências sociais femininas ainda eram restritas, mas, paulatinamente, na sociedade fluminense, ocupavam mais intensamente o espaço público, inclusive em função da estruturação de atividades consideradas mais refinadas e adequadas aos novos tempos. (p. 328).

Este movimento parece ecoar no que vemos hoje nos currículos de ensino brasileiros. Como apresentado no primeiro capítulo, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais a dança é incorporada como componente curricular. Porém, no currículo proposto pela BNCC, há uma limitação nos entendimentos adotados nas abordagens das diferentes manifestações artísticas, como já apontado nesta pesquisa.

Ainda sobre os PCNs, os pesquisadores Bittencourt, Kraemer e Meneghelli destacam o que esses planos defendiam como dança, sendo que, “[...] 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” (BITTENCOURT; KRAEMER; MENEGHELLI, 2022, p. 2).

A questão das práticas de danças novecentistas em pensionatos e escolas da educação feminina gerou discussões entre os que propunham uma formação ampliada e os que sugeriam uma formação reduzida e restrita às questões domésticas (MELO, 2016, p. 328). Vale lembrar, que para abrir essas escolas e pensionatos, era necessário um aval da corte, tanto na gestão Joanina, como nos dois impérios que se sucederam, reforçando o controle sobre a educação. Além desses locais, as casas de família também contribuem para uma formação disciplinar, já que “seus anúncios enfatizavam os cuidados com o pudor e o intuito de preparar as mulheres para o que delas esperava a boa sociedade do momento” (MELO, 2016, p. 329).

Posto isso, a dança era difundida por sua utilidade no desempenho de boas práticas das funções sociais vistas como relevantes para as mulheres:

Mesmo que não integrasse o grupo dos conteúdos centrais, lograva certa valorização, até mesmo pelo interesse de um setor das elites mais sintonizado com as mudanças. Tratava-se sim de formar a boa mãe e esposa, mas também a que demonstrasse algum traquejo social (MELO, 2016, p. 330).

Embora presente em sua maior parte na educação feminina, a dança também era aplicada na educação dos homens, como apresenta Melo:

Se eram distintas as intencionalidades da formação escolar para mulheres e homens – para elas, mais voltada para o mundo doméstico, para eles mais relacionada ao âmbito do trabalho –, a abordagem da dança guardava similaridades. Nos estabelecimentos masculinos, tratava-se também de desenvolver habilidades úteis para o bom convívio na esfera pública, na qual era importante saber se portar bem, inclusive por ser um espaço fundamental para se forjar uma identidade de classe, ligada aos negócios e interesses das elites. Todavia, havia uma diferença de ênfase: os homens podiam (e deviam) ter uma performance social mais intensa, ainda que também com limites, inclusive no que tange aos encontros com as mulheres. (MELO, 2016, p. 332).

Considerando os costumes dos mestres de dança e as intenções declaradas pelas escolas, sugere-se que o ensino de dança se pautava na sistematização das danças de baile europeias. Como uma sucinta inclusão na pesquisa, vale dizer que no ano de 1830, circulava no Rio de Janeiro discussões sobre a ginástica, que passa até mesmo a ser contemplada em iniciativas legais. Em 1837, o Colégio Emulação:

[...] anunciou oferecer, sem taxa extra, além da dança, “[...] exercícios ginásticos e a arte de nadar” (Diário do Rio de Janeiro, 1837, p. 4). Inaugurado em 1835 e dirigido pelo português José Soares de Azevedo – personagem polêmico, defensor das ideias de independência e liberdade (Blake, 1883) –, esse estabelecimento, ainda que de curta duração, destacou-se por sua proposta avançada, claramente vinculando a educação ao progresso da nação, buscando sintonia com o cenário mundial. (MELO, 2016, p. 335).

Por fim, Oliveira complementa:

Por se tratar de uma dança codificada e especializada para a transmissão, a partir desses mestres europeus, gerações de profissionais aprenderam ignorando as práticas do fazer da dança no contexto brasileiro. Dessa forma, pode ser reconhecido o olhar colonizador que trouxe o ensino pautado na educação do corpo para a vida social totalmente espelhada na corte e nos salões de festas. É na transmissão e ensino dessa linhagem de dança que se perpetuam paradigmas que implicam toda uma cadeia de produção em dança [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

2.2 A “febre dançante”¹⁵ no período de D. Pedro II

Neste ponto da investigação, a atenção será voltada para a gestão de D. Pedro II, quando a preocupação com o ensino se mostrou mais forte. Houve um investimento muito grande na educação básica como um todo, tendo a dança como parte do currículo obrigatório dessas escolas.

Para isso, será preciso olhar para a infância de Pedro de Alcântara (1825-1891), futuro imperador D. Pedro II, que aos cinco anos de idade, já cumpria uma rotina de educação que o prepararia para o momento de assumir o poder.

¹⁵ Termo encontrado no texto Educação do corpo – bailes no Rio de Janeiro do século XIX: o olhar de Paranhos, de Víctor Andrade de Melo (2014), ao trazer a visão de José Maria da Silva Paranhos sobre a dança do século XIX.

Pouco se sabe sobre a infância do futuro governante, já que encontram-se apenas relatos de seu monótono cotidiano, por estar “longe da família, restavam os estudos que d. Pedro, como bom herdeiro, levava a sério” (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 414). Em uma carta à sua irmã, Maria da Glória, Pedro II relata a dança como parte de seus estudos:

Querida e muito amada irmã. Aproveitamos a viagem a Paris que faz o Sr. Antônio Carlos d’Andrada, irmão do nosso Tutor, para dar-lhe notícias. Há muito tempo estamos privados das suas, assim como das de nossa querida Mamãe... Aqui esforçamo-nos em seguir o seu exemplo: Escrita, Aritmética, Geografia, Desenho, Francês, Inglês, Música e Dança, dividem os nossos momentos; fazemos constantes esforços para adquirir conhecimento e somente a nossa aplicação pode trazer um pouco de lenitivo às vivas saudades que nos faz experimentar a separação... (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 414).

Após a abdicação de seu pai, D. Pedro I, em 1831, senadores assumiram a regência provisória, até que Pedro atingisse a maioridade, conforme estava previsto na Constituição. Em um breve resumo, “durante o período da regência provisória, intensos conflitos de ordem social e cultural desestabilizavam o governo, transparecendo a vastidão e diversidade do Brasil” (OLIVEIRA, 2017, p. 24).

Sobre o vácuo político que se criou no período, Schwarcz e Starling comentam:

[..] um vácuo político que liberou a imaginação popular, com graves e importantes resultados. De um lado, o problema prático e burocrático mais imediato foi resolvido a partir de uma sucessão de quatro regências, assumidas por políticos brasileiros: duas compostas de três regentes (as chamadas “regências trinas”) e duas de apenas um (“regências unas”). De outro lado, contudo, a questão sucessória incendiou as demais províncias, que agora, sem um rei no poder, passaram a contestar a legitimidade dos novos governantes, os quais estariam excessivamente voltados para a lógica da corte carioca. E dá-lhe barulho. (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 409).

Em 1840, com a criação do Clube da Maioridade, formado por deputados contrários à regência em vigor, e na tentativa de promover uma unidade no país, o príncipe é coroado e recebe o título de D. Pedro II. Inaugura-se, então, a celebração e cortejo do novo imperador, já que era visto como o início de um próspero período.

Segundo Schwarcz e Starling:

Jornais e panfletos distribuídos na corte não cansavam de enaltecer as qualidades prodigiosas do jovem Pedro: sua educação, inteligência, cultura, domínio de línguas mortas e vivas, além da destreza na equitação e na esgrima. O segundo rei que o Brasil conheceu — o mais duradouro e popular — iniciava, assim, sua vida cívica envolto por um suntuoso teatro; o teatro da sua precoce maturidade. As roupas de adulto, a fama de filósofo e poliglota, e o temperamento equilibrado, tudo contribuía para fazer do monarca um grande personagem projetivo: um espelho invertido de seu pai. (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 450).

Aos quatorze anos, Pedro II parecia não ter dimensão das contingências mais urgentes do mundo da política, já que viveu em seu palácio apartado da conjuntura social e política vigente no período. Schwarcz e Starling apresentam relatos de diálogos do príncipe em que revelam uma forjada maturidade emocional. De acordo com as pesquisadoras:

Começava a se forjar, então, uma imagem que acompanharia o imperador até sua morte: o homem de porte impassível, cautela nas palavras e decidido politicamente. A representação de um rei que, pretensamente posicionado acima da política, viria redimir a nação. (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p. 450).

No Segundo Reinado, conformou-se uma estabilidade que permitiu avançar, de maneira fundamentada, a construção de uma nação independente. A capital fluminense estabelece um espaço urbano baseado nos costumes europeus, oferecendo festas, bailes, concertos e óperas. Este período, também, “traz estabilidade à situação financeira e contribui para o culto e desenvolvimento da sociabilidade branca” (OLIVEIRA, 2017, p. 25).

O Imperador promove uma política privada de incentivo, conhecida como “bolsinho do imperador”, que incentivava a produção e a vinda de cientistas, artistas, médicos e historiadores. Seu governo também fomenta espaços para desenvolver a intelectualidade, que viria a fortalecer a monarquia e o Estado. Oliveira relata alguns dos espaços fomentados:

A Academia Imperial de Belas Artes, que tem início na vinda da Missão Artística Francesa, irá vingar nesse período, com a demanda de produção de retratos que perpetuavam o legado desse governo. Outro marco

importante é a fundação de uma Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, em 1857, espelhada novamente numa tradição europeia que, a todo momento, mesmo na busca de uma identidade brasileira, será tomada enquanto parâmetro. (OLIVEIRA, 2017, p. 25).

Sobre a ideia de civilização propagada, com Melo podemos ler:

Ainda que persistissem resistências e ocorrências contraditórias, como a manutenção da escravidão, foi o período em que mais bem delineou-se o processo de modernização que, de alguma forma, já vinha sendo entabulado desde a chegada da família real portuguesa (1808). Constroem-se discursos de que o Brasil deveria ser reconhecido pelo seu caráter civilizado e pela adesão à ideia de progresso (MELO, 2014).

Oliveira acrescenta:

As explicações desses pequenos recortes da história, do período joanino ao Segundo Império, ajudam a pincelar noções sobre como estaria a dança localizada nesse contexto cultural e como a educação do corpo era fundamental para o “bem se colocar” na vida social, num contexto da elite cortesã. Essas informações substanciam a investigação sobre a transmissão das chamadas “danças de baile” e alimentam o questionamento sobre uma tradição de ensino que começa a ser delineada nesse período. (OLIVEIRA, 2017, p. 26).

Durante o reinado de D. Pedro II, houve um declínio nas práticas de ensino pelos mestres de dança, ligadas a um ensino não-formal. O mesmo pode ser visto nos estabelecimentos de ensino, por não serem obrigatórios e estarem direcionados a um público e conteúdo muito específicos. De acordo com Oliveira, podemos ler sobre o recorte do ensino de dança fluminense, no século XIX:

[...] pode-se emprestar o conceito de “ensino formal”, que é o estabelecido em uma instituição e tem por finalidade uma certificação; por outro lado, há o “ensino não-formal”, que não é caracterizado por um conteúdo programático de aprendizagem. Este não está comprometido com uma instituição de ensino ou com uma certificação, mas com o “ensino informal”, isto é, com a aprendizagem que acontece na vida cotidiana relacionada às atividades da família, do lazer ou do trabalho. Ele não possui uma estruturação rígida como o ensino formal. [...] Ainda nesse contexto, as vias da aprendizagem informal são um elemento fundamental na assimilação dessa cultura de dança. Basta considerar o ambiente de convívio social e o grande volume de informações absorvido por meio da frequência aos bailes, idas ao teatro para apreciação das danças cênicas, além de eventos como saraus e assembleias (OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Neste período, valorizam-se as atividades públicas de convivência, sendo necessárias para os que desejavam ser reconhecidos socialmente. No Rio de Janeiro, uma crescente prática dos bailes, concertos, festas, reuniões e eventos públicos, sendo esses fazeres, proposições de hábitos de civilidade retificados pelos europeus.

Nesse contexto, de um lado, adotaram-se costumes mais distendidos, frutos, inclusive, dos mais frequentes contatos no cenário urbano. De outro lado, aumentaram as preocupações com os comportamentos a serem adotados. Todos passavam por um processo de reeducação frente ao novo dinamismo social. Isso é, quando o espaço privado, sem deixar de ser importante, perde força frente ao avanço das vivências na esfera pública, novas exigências pendem sobre os indivíduos. Que comportamentos adotar? Como expressar um gosto apurado tendo em conta os novos parâmetros? Como isso se manifesta nas vestimentas, nos cumprimentos, nos gestos, nas técnicas corporais? Trata-se claramente de um processo de educação do corpo. (MELO, 2014, p. 753).

Os corpos passam a ser educados através do caráter político que o momento exigia, com isso “[...] gestar grupos e governar comunidades passa, inequivocamente, pela necessidade de estabelecer parâmetros de educação corporal” (MELO, 2014, p. 753). O ensino pauta-se nas necessidades de um projeto de governo, manejando a sua pedagogia, técnicas e instrumentos de acordo com o desejo político, sendo assim “[...] esses corpos educados, ou que se pretende que assim o sejam, são uma representação da sociedade, permitindo-nos prospectar a dinâmica de elaboração dos códigos a que devem responder” (MELO, 2014, p. 753).

O que se encontra hoje na Base Nacional, pode ser lido como uma reverberação deste modo de pensar. Todavia vale se atentar às diferenças dos momentos históricos que estão sendo trazidos em questão. Em um deles, tem-se um império, soberano e totalitário ditando normas de educação, e em outro, uma democracia. Regra-se o modo como a educação deve se dar no país, a partir de parâmetros desenhados conforme os anseios políticos e sociais vigentes, normatizando valores e atitudes dos sujeitos em formação. Tal fato é recorrente, visto que os projetos políticos postulam a direção dos documentos que produzem.

Observa-se trecho retirado do documento:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, [...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BNCC, 2017, p. 8).

Por fim, entende-se este estudo como um exercício de fazer perguntas. Não se espera encontrar uma resposta para cada uma, mas, sim, que elas proponham reflexões sobre a educação da dança nos currículos escolares brasileiros. Dito isto, na investigação de como os discursos de civilização do corpo do século XIX afetam e atuam no atual processo de educação, pergunta-se se a dança ainda é usada como instrumento de civilidade nos currículos escolares?

Com essa ideia, o que é possível pensar dentro das premissas de uma Base Nacional, que normatiza o ensino de dança - e conseqüentemente seu entendimento - que está fincado em uma lógica moral? Compreender esses procedimentos, intrínsecos em um entendimento de corpo, se mostra necessário para discutir a relação entre a instituição, o corpo e a dança, em uma prática de conduta de corpo aproximada da criança desde o momento em que entra em contato com a educação curricular.

Após esta investigação, e constatando que a BNCC se trata de um plano educacional generalista, apartado de particularidades culturais e regionais, surge uma questão: A educação normatizada por este currículo, propõe formar que tipo de indivíduo? Quando lemos o que está proposto no plano, no que se refere à dança, qual é a participação dessa quando se detém sobre o que a criança irá aprender sobre corpo, dança, movimento? Será possível pensar em uma Base Nacional que vincule seus princípios à formação do indivíduo traçada na autonomia? O que perguntar daqui em diante? Estas questões serão anunciadas nas considerações

finais, que seguem.

CONSIDERAÇÕES

O que perguntar daqui em diante?

Durante esta pesquisa, foi possível apontar que existem paralelos entre o modo de pensar o ensino de dança, no século XIX, e o modo como a dança vem sendo abordada, hoje, pelo ensino formal. Podemos presumir que este modo articula um tipo de mentalidade generalista e unificadora que, desde o império de D. Pedro II, parece insistir na elaboração dos currículos das escolas. Frente a esta constatação, cabe perguntar: Por que esses traços permanecem operando em um documento que rege a educação do país no século XXI?

Assim sendo, podemos postular que os modos de tensionar a educação reverberam traços de um tipo de lógica que visa o controle de corpos, através de discursos de controle, de agenciamento de corpos. Estes traços continuam operando para a construção de condutas socialmente e culturalmente desejáveis.

Apoiados em “Microfísica do poder” (FOUCAULT, 2009), os pesquisadores Bittencourt, Kraemer e Meneguelli (2022), afirmam que a proposta de que há uma mentalidade pautada pela ideia de controle encontra respaldo no conceito de biopolítica, proposto por Michel Foucault, no qual o poder disciplinar pode ser identificado como tecnologias políticas de controle sobre os corpos. Deste modo, “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” (Idem, 2022, p.3).

Durante o segundo reinado, era possível observar a atuação de poder de maneira mais soberana em relação aos corpos, na criação de leis, normas e manuais para se exercer um comportamento socialmente construído para atender a necessidade de controle. Ao longo do tempo, esta atuação se atualiza e se especifica conforme as demandas políticas. Partindo desta premissa, a BNCC apresenta-se como um documento oficial que estabelece as normas de ensino básico no Brasil, e deste modo, passando a tensionar o corpo com as relações disciplinares, e contribuindo para a formação da moral do sujeito. “O que ocorre no

âmbito da regulação dos corpos reflete no ensino da dança.” (BITTENCOURT; KRAEMER; MENEGHELLI, 2022, p. 5)

A perpetuação dos conceitos presentes, hoje, na educação não significa que não houve resistência, ou que eles não foram questionados por educadores e pesquisadores. É possível encontrar esses projetos em escolas particulares, assegurados por métodos construtivistas¹⁶, já que publicamente os projetos pedagógicos que propõe emancipar e construir autonomia tem um espaço muito restrito no sistema público de educação. Ao contrário, o que se vê são metodologias sendo utilizadas como instrumento de manutenção de um sistema que inviabiliza o desenvolvimento do pensamento crítico.

Na passagem do século XIX para o século XX propostas construtivistas passam a ser gestadas, sobretudo, na Europa, devido à implantação de escolas públicas. Este movimento chega ao Brasil, no início do século XX, e com ele surgem propostas pedagógicas que objetivavam promover a emancipação e autonomia do aluno. No Brasil, esta proposta foi nomeada como Educação Nova¹⁷. Em 1932, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹⁸, um documento que pensava na organização de um sistema educacional que fosse coerente com a realidade de nosso país. Em sua escrita encontramos falas sobre projetos educacionais, a gratuidade e obrigatoriedade da educação, e também, sobre a administração escolar, apresentada como fator fundamental para a solução dos problemas educacionais acentuados durante o período republicano.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos methods scientificos aos problemas de educação. Ou, em poucas

¹⁶ É possível citar, por exemplo, o método de ensino Piaget, que traz a ideia de que o conhecimento é uma construção, na qual o indivíduo têm um papel ativo no processo.

¹⁷ Movimento de renovação do ensino proposto na primeira metade do século XX.

¹⁸ Assinado por Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

palavras, na falta de espírito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração escolar. (AZEVEDO et al., 1932, p. 407)¹⁹

Este manifesto propõe uma educação pautada em novos projetos pedagógicos, guiados pela ideia de olhar para o aluno como um agente ativo nas relações entre ensino e aprendizagem, participante do processo de construção de conhecimento. Este entendimento prevê o abandono da concepção do aluno disciplinado, entendido apenas como um depósito de informações, e replicador de um conhecimento que já está dado e consolidado.

A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de idéas vagas, fóra de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéas claras, o que lhes tira o desejo de adquirir-as [...] Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não póde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. (AZEVEDO et al., 1932, p. 409 e 410)

Apoiando-se nestes dados, observa-se que desde a publicação do manifesto, a discussão de uma educação que parta da premissa da emancipação da criança no processo de ensino já está posta desde o período do manifesto. Pode-se dizer que, pretensamente, a BNCC se atenta a esta perspectiva de educação, contudo seu documento generalista não supre essas demandas, sobretudo, no que se refere às desigualdades sociais. Sua escrita não parte da premissa de que a população de um país com dimensões continentais é múltipla em seus hábitos comportamentais, sociais e culturais.

Ao voltar à atenção a essa parecência, entre o século XIX e o BNCC, observa-se uma mentalidade colonial que continua operando a partir de uma ideia de tutoria. Assim, o professor é visto como um tutor, e não como facilitador dos processos que vão levar para a emancipação crítica e a autonomia intelectual da

¹⁹ Os trechos do manifesto serão transcritos com a escrita original.

criança, ou seja, como agente ativo nos processos de construção do conhecimento. Ao formular sua concepção para uma educação libertadora, Freire²⁰ pontua:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (Freire; Shor, 2008, p. 97).

Será possível visar uma educação que vincule o conhecimento à uma participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem? E que este processo o permita participar para que deixe de ser apenas um espectador, mas também interlocutor e criador? Como nos ensina Freire (1980):

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Idem, p.39).

Com Bittencourt, Kraemer e Meneguelli (2022), podemos ler 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. (Idem, p. 4)

Tendo em vista a profusão de trabalhos e estudos para pensar as leis de educação no país, e caminhando com Freire e tantos educadores que se debruçam sobre a construção de autonomia no processo de ensino, ainda assim, no século

²⁰ Paulo Freire (1921-1997), foi um educador e filósofo brasileiro. Dentre outras bibliografias, publicou o livro “Pedagogia da Autonomia”, sendo um dos disparadores deste estudo.

XXI é publicada a BNCC operando com os mesmos pensamentos. Por fim, pergunta-se: seria possível vislumbrar uma Base Nacional que se preocupe em promover uma educação dedicada a elaborar procedimentos, que têm em seu escopo central o trabalho de autonomia, emancipação e leitura crítica do mundo? Para quais reflexões e olhares o ensino escolar da dança precisaria se voltar?

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 47)

*Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.
(Idem, p. 105)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova** (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em 19 jan 2023.

BITTENCOURT, Tatiana Paduin; KRAEMER, Celso; MENEGHELLI, Priscila Regina Dallabona. **Ensino de dança na escola: reforma do ensino médio, disciplinamento e biopolítica**. ARJ–Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, v. 9, n. 2, 2022.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> acesso em 10 dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Página inicial. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista**, 2016. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

MARTINS, Margarida Helena Camurça. **Inquietudes e incertezas do ensino de Arte: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental**. Brasília. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/42360/1/2021_MargaridaHelenaCamur%c3%a7aMartins.pdf>.

MELO, Victor Andrade de. **A dança nas escolas do Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1820-1860)**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 16, n. 3 [42], p. 323-352, 2016.

MELO, Victor Andrade de. **Educação do corpo-bailes no Rio de Janeiro do século XIX: o olhar de Paranhos**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 40, n. 3, p. 751-766, 2014.

MELO, Victor Andrade. **Experiências de ensino da dança em cenários não escolares no Rio de Janeiro do século XIX (décadas de 1810-1850)**. Porto Alegre: Movimento, v. 22, n. 2, p. 497-508, 2016.

MENDES, Carminda André. **Parecer do documento preliminar Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Linguagem - Arte/Teatro**. Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. S.d.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. São Paulo: Pro-Posições, v. 25, p. 45-62, 2014.

MOLINA, A. **Base Nacional Comum Curricular: por que isso interessa à dança?** 2016. Disponível em: <<http://idanca.net/base-nacional-curricular-comum/>>. Acesso em: 15 dez 2022.

MOLINA, Alexandre José. **Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular -BNC**. Instituto de Artes/ Curso de Dança/Universidade Federal de Uberlândia (MG). 2016.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências**. Pernambuco: Revista Investigações, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018.

OLIVEIRA, Fernanda. **A lógica colonizadora de ensino: uma investigação a partir da disseminação da Dança europeia no Rio de Janeiro do século XIX**. São Paulo, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 12 jan 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia: com novo pós-escrito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEMINÁRIO Diretrizes para Cursos Técnicos - **Impactos das Novas Diretrizes para EPT nos IFs**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxmae2fw4SU>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SILVA, Roselia Lobato. **A arte de dançar nas entrelinhas da Base Nacional Comum Curricular**. Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 1084-1098. Disponível em:

<<https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/a-arte-de-dancar-nas-entrelinhas-da-base-nacional-comum-curricular?lang=pt-br>>

TEIXEIRA, Ana Cristina Echevengúá. **A midiatização das companhias oficiais de dança no Brasil: ecos de comunicação entre público e privado**. São Paulo. 2012.

TEIXEIRA, Paula Caruso; PEDROSO, Juliana Magalhães Machado. **A dança do Brasil e o movimento do encontro: discussões acerca do tema na BNCC e possibilidades de ação para o seu ensino**. São Paulo: Conceição/Conception, v. 7, p. 70-109, 2018.

VICTORIO. Aldo Filho. **Parecer sobre o documento preliminar da BNC - Arte**. S.d.