

A dança no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA): Um estudo de caso

Dance in Integrated High School at the Federal Institute of Education, Science and Technology in the state of Maranhão (IFMA): A Case Study

Roselia Lobato Silva

Mestre em Dança pelo Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. Bolsista FAPEMA. Professora de Dança no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

roselobato@ifma.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4999-9516>

Lúcia Matos

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Dança e da

Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia

luciamatos2@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9760-9231>

RESUMO:

Este artigo discute a inserção da Dança como componente curricular obrigatório nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Trata-se de uma abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso (YIN, 2015), que apresenta uma análise das percepções de estudantes de três cursos técnicos sobre a disciplina Arte / Dança. Discutem-se as transformações da educação profissional no Brasil, bem como as perspectivas legais e teóricas sobre as abordagens de politecnicidade e do ensino da arte / dança nesse nível educacional. Os resultados revelam a contribuição positiva da

inserção da dança na educação profissional técnica na modalidade integrada.

Palavras-chave: *Dança. Ensino Médio Integrado. Educação profissional técnica.*

ABSTRACT:

This article discusses the inclusion of Dance as a compulsory part of the integrated professional curriculum at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA. The approach for this research is qualitative, and it is configured as a case study (YIN, 2015), with an analysis of students' perceptions of three technical courses about the Art / Dance subject area in their courses. We discuss the transformations within professional education in Brazil as well as legal and theoretical perspectives on the approaches of polytechnic education and the teaching of art / dance in high school level. The results show the positive contribution made by the inclusion of dance in technical education, in the integrated high school system.

Keywords: *Dance. Integrated High School. Professional / technical education.*

Artigo submetido em: 29 de junho de 2018.
Aprovado em: 11 de setembro de 2018.

Introdução

Historicamente, nos tempos coloniais, a profissionalização iniciou-se pela necessidade de mão de obra manufatureira e para o atendimento assistencialista a menores abandonados e órfãos. Posteriormente à independência do Brasil, surgiram sociedades civis, denominadas liceus, que geriram suas escolas de aprendizagem de artes e ofícios, incorporando o 2o Grau na instituição escolar pública brasileira, com foco na formação profissional (SAVIANI, 2007).

Nas primeiras décadas do período da República no Brasil, quando o ensino profissionalizante foi implantado oficialmente, a preocupação claramente assistencialista foi sendo substituída pela proposta de preparação de operários para o exer-

cício profissional. Assim, o Ensino Médio brasileiro foi se estabelecendo, por um lado, com foco na formação para o trabalho e, por outro, no ensino propedêutico. Segundo Moura (2007), até o século 19, a educação era dividida entre aquela dirigida às elites, a qual abarcava amplos conhecimentos e visava a formação de líderes, e a formação técnica, direcionada às classes populares, o que contribuía para a manutenção da divisão de classes.

No campo da Arte, o desenho ocupou espaço equivalente no mundo em processo de industrialização, situação explicitada por Rui Barbosa, em 1883, por meio de um parecer sobre o ensino primário, no qual o desenho é relacionado ao progresso industrial no Brasil (FERRAZ, 2010). Nessas condições, o ensino do desenho vincula-se ao caráter utilitário, visando preparar os jovens para o trabalho, tanto para serviços artesanais quanto para trabalhos em fábricas.

A Reforma Capanema, na Era Vargas, reforçou a ideia inicial de escolas de aprendizes, destinadas aos filhos da classe trabalhadora, tendo em vista a criação de leis específicas para distintos ramos profissionais e a necessidade de mão de obra técnica. Após essa Reforma, a educação brasileira, considerada regular, foi organizada em dois níveis: Educação Básica (Cursos Primário e Secundário) e Superior. A educação profissionalizante, a parte final do Ensino Secundário, era estruturada pelos Cursos Normal, Industrial Técnico, Comercial Técnico e Agrotécnico, os quais tinham a mesma duração e nível do Colegial, porém não habilitavam para o ingresso no Ensino Superior (BRASIL, 2007).

De acordo com Moura (2007), apesar dessa diferenciação, surge, pela primeira vez, uma aproximação entre o ensino propedêutico e o profissional de nível médio. O primeiro colegial, com suas variantes científicas e clássicas, e o segundo colegial, por meio de exames de adaptação. Entretanto, os ensinos secundário e normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para os ofícios. O caráter

dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social vigente foram mais uma vez fortalecidos e reforçados na homologação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961.

Vale ressaltar que a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 propiciou a abertura de debates acerca da Educação Básica, de suas diretrizes legais, abrangendo também a discussão entre a formação humanística e a formação profissional no Ensino Médio.

Assim, amplia-se a discussão sobre a politecnicidade, com destaque para a atuação do professor Dermeval Saviani, que produziu um texto destacando os conceitos de desenvolvimento 'omnilateral' e da 'politecnicidade' necessária à educação que envolve os conhecimentos diversificados da formação profissional integrados aos conhecimentos gerais. No entanto, a "nova" LDB, aprovada em 1996, deixou a concepção inicial de cunho marxista apenas com menções genéricas e imprecisas sobre a escola politécnica.

A concepção de politecnicidade surge como uma importante conquista social se empregada no contexto do Ensino Médio. Contudo verifica-se que o sistema educacional e a própria estrutura social não facilitam a efetivação da politecnicidade, já que, entre outros aspectos, diante da extrema desigualdade socioeconômica, os filhos da classe trabalhadora são obrigados a buscar uma rápida inserção no mercado de trabalho, diminuindo, assim, a possibilidade de continuidade nos estudos em uma instituição do Ensino Superior. Por isso, a implantação da politecnicidade de forma universal e unitária ainda não encontra base para se edificar na atual conjuntura socioeconômica (BRASIL, 2007), visto o constante tensionamento presente na relação escola e trabalho, vinculado à lógica do setor econômico.

Uma das possibilidades de implementação da politecnicidade está na perspectiva do Ensino Médio integral, o qual está previsto na LDB 9.394/96 e abrange objetivos diversificados concernentes à formação profissional, numa perspectiva de integração com o aprofundamento dos conhecimentos científicos e humanísticos

produzidos e acumulados historicamente, ou seja, a especialização profissional se articula com a formação geral. Nesse sentido, “trata-se de uma formação humana, que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, herança de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana” (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

Mediante a perspectiva da politecnia é possível situar o ensino das artes no processo de formação profissional, uma vez que há maior abertura para inserção dos conhecimentos humanísticos no Ensino Médio, considerando, assim, as múltiplas capacidades dos sujeitos. Além disso, possibilita ao alunado um contato com distintas áreas de conhecimento e, como nos lembra Santos (2010, p. 58), “[...] uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas”.

Diante dessas considerações, apresentamos a seguir o contexto do Ensino Médio integrado no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e a inserção do ensino da Dança, como focos centrais da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Mediações Culturais e Educacionais.

O contexto da Dança e da pesquisa realizada no IFMA

A Dança foi inserida como atividade da Educação Artística na Escola Técnica Federal do Maranhão, ainda na década de 1970, com o Teatro, Artes Visuais e Música. Entre 1990 e 2009, a Dança deixou de ser oferecida como conteúdo da área de Arte, em decorrência da aposentadoria da professora de Dança Regina Teles. Somente em 2010 essa linguagem artística foi reintegrada ao quadro de professores de Arte, dessa vez já no recém-criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), São Luís, *campus* Monte Castelo quando foi realizado um concurso público na área de Arte / Dança, pelo qual a primeira autora deste artigo foi aprovada e assume a função até o momento.

É a partir desse contexto que se apresenta parte dos resultados da investigação, que teve como objetivo analisar a inserção da Dança como componente curricular obrigatório nos cursos técnicos integrados do IFMA, bem como identificar as percepções dos estudantes acerca da Dança na estrutura curricular.

A pesquisa, de caráter qualitativo, é um estudo de caso (YIN, 2015). Para a composição do questionário anônimo foram utilizadas questões abertas, fechadas, de múltiplas alternativas e outras que utilizam a escala de valores de Likert (1932). Para as questões abertas foram criadas categorias de análise, conforme os assuntos identificados nas respostas.

Como etapa preliminar da pesquisa de campo, realizou-se um levantamento no Sistema Acadêmico *on-line* do IFMA para verificar as turmas que tiveram aulas de Dança no ano letivo de 2014. Assim, as turmas identificadas foram as dos cursos técnicos integrados em Design de Móveis, Eletrônica, Química e Segurança do Trabalho, no primeiro semestre letivo de 2014, e as turmas dos cursos em Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica e Informática, no segundo semestre do mesmo ano.

Com base nessas informações, realizamos um sorteio das turmas dos cursos técnicos integrados, e foram selecionadas as de Edificações, Eletrônica, Informática e Química. Em seguida, foram obtidos os endereços eletrônicos dos 130 estudantes, por meio da Coordenação de Registro Escolar (CRE) do IFMA, visando o envio dos questionários inseridos na plataforma do Google Forms. Contudo, em função da baixa adesão de respostas, após 30 dias de abertura da coleta de dados, atrelada à devolução de 52 e-mails identificados como inexistentes, adotamos como nova estratégia da pesquisa o contato direto com os estudantes, no IFMA, para reforçar a importância da colaboração de todos.

A coleta presencial se deu no mês de dezembro de 2016, quando estava ocorrendo em São Luís, assim como em várias cidades do Brasil, o Movimento Ocupa IFMA, uma importante mobilização dos estudantes nos institutos federais contra a PEC 241 e a Medida Provisória do Novo Ensino Médio nº 746/2016. Com o fim

da mobilização e a retomada das atividades, os estudantes foram localizados, e eles atualizaram seus endereços eletrônicos. Ainda assim, a adesão continuava baixa, e uma terceira estratégia teve de ser incluída: os questionários foram respondidos manualmente pelos discentes durante parte de algumas aulas cedidas por alguns docentes.

Os dados coletados permitem apresentar, primeiramente, o perfil das turmas de Dança no Ensino Médio Integrado do IFMA. A turma do curso técnico em Edificações, formada por 41 estudantes, é, em sua maioria, do gênero masculino e as aulas de Dança foram realizadas no segundo semestre de 2014. Desses estudantes, 33 aceitaram participar da pesquisa, a maioria deles tinha 18 anos de idade (54,5%), seguido de 39,4% dos participantes com 17 anos e 6,1% com 19 anos.

Na turma de Eletrônica, as aulas de Dança foram realizadas no primeiro semestre de 2014 e, na ocasião, registrava também 41 estudantes matriculados, com predominância do gênero masculino. Dezenove desses estudantes responderam o questionário e, entre os respondentes, a idade preponderante nessa turma era de 17 anos (47,3%), seguida de 42,1% com 18 anos de idade, 5,3% com 16 anos e outros 5,3% com 19 anos.

As aulas de Dança foram ofertadas no primeiro semestre de 2014 na turma de Química, composta de 37 estudantes, com predominância do gênero feminino. Responderam ao questionário 34 estudantes, a maioria com 17 anos (47,1%); seguido dos que estavam com 18 anos (38,2%) e uma parcela de 19 anos (8,8%) e de 16 anos (5,9%).

Vale ressaltar que a pesquisa envolveu um total de 86 estudantes, e 55,8% desses informaram ter estudado em escola pública durante o Ensino Fundamental, o que aponta uma continuidade de sua inserção na rede pública de ensino.

As perspectivas apresentadas pelos estudantes nos questionários serão descritas e analisadas com base nos dados apurados das questões objetivas e abertas. Para tanto, na próxima seção serão abordadas as respostas fechadas, bem como as distintas reflexões feitas por meio da categorização das respostas abertas.

A arte no Ensino Médio e as perspectivas dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações, Eletrônica e Química

Quanto ao contato prévio com a Dança, 77,9% dos estudantes informam que não tiveram contato com a Dança durante o Ensino Fundamental, demonstrando que as primeiras experiências com essa linguagem artística ocorreram no ambiente escolar do IFMA, embora o ensino da Arte / Dança no Ensino Fundamental esteja previsto na LDB 9.394/96. É importante destacar que, no âmbito local, essa lacuna se dá pela inexistência de licenciatura em Dança no Estado do Maranhão ¹ e / ou por falta de políticas educacionais que reconheçam a Dança como área de conhecimento na distribuição de vagas para contratação de docentes em concursos públicos, aspectos estes que comprometem o trabalho artístico educativo da Arte no Ensino Médio.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), no segmento denominado “Conhecimentos de Arte”, são explicitadas as orientações que possibilitam fomentar aos estudantes conhecimentos na área, e ressaltada a continuidade do acesso às Artes e o fortalecimento da experiência inventiva e sensível. Segundo esse documento,

[e]sse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais (BRASIL, 2000, p. 46, grifo nosso).

A garantia do ensino da Arte no currículo escolar, em todas as etapas da educação básica, é importante para que, no mínimo, os professores e estudantes tenham possibilidade de desenvolver linhas de ação como produzir, apreciar e refletir com Arte (PENNA, 2003).

No campo do Ensino Médio, a Arte está localizada na área “Linguagens, Códigos e suas tecnologias”, e os PCNEM (2000) apontam algumas competências generalistas a serem desenvolvidas nas artes, cuja proposta, segundo Penna (2003, p. 42), “é bem mais sucinta e menos detalhada: não há, por exemplo, uma proposta específica para cada linguagem artística”. Nos PCNEM, a Dança é abordada em relação ao desenvolvimento de competências para a produção dos estudantes, cita-se, por exemplo, o uso de variadas fontes de improvisação, bem como experimentações e composições coreográficas (BRASIL, 2000). Esses aspectos denotam a incerteza que acompanha a presença da Arte no Ensino Médio, visto que as diretrizes relativas às especificidades das linguagens artísticas nesse documento estão bem reduzidas.

É pertinente salientar que, embora a Dança não tenha feito parte do Ensino Fundamental da maioria dos estudantes participantes desta investigação, eles vivenciaram as quatro linguagens artísticas no decorrer do processo de formação no Ensino Médio, como foi indicado nos dados coletados, e eles reconhecem a importância da Dança no espaço artístico-educativo no IFMA. Além disso, quanto ao grau de motivação dos estudantes frente à presença da Dança no quadro das disciplinas obrigatórias do IFMA, entre os 86 estudantes, 31,4% informam que se sentiram completamente motivados e 47,7% demonstraram que se sentiram parcialmente motivados com a presença da Dança no currículo, ou seja, 79,1% dos respondentes se posicionam a favor dessa área no quadro das disciplinas do IFMA.

Quando se examina o nível de concordância a respeito da presença da Dança como componente curricular obrigatório no IFMA, de acordo com o somatório dos dados das três turmas, nota-se que 48,8% das respostas indicam ser totalmente favoráveis e 34,9% mostram-se parcialmente favoráveis, totalizando 83,7% das respostas afirmativas.

Nota-se ainda, em relação ao total das respostas dos estudantes na questão anterior, que o grau “totalmente favorável” é acentuado pelos respondentes, visto que duas turmas – Eletrônica e Química – apresentaram os percentuais mais elevados (63,2% e 67,7%, respectivamente). Além disso, as justificativas apresentadas nas respostas dos estudantes sobre a inserção da Dança como componente curricular obrigatório foram agregadas nas seguintes categorias: um grupo de respondentes indica a “*dança como forma de conhecimento*”, e outro considera a “*dança como conhecimento do corpo*”, o que aponta uma possível associação entre essas categorias. Apenas um respondente indica a “*dança como conhecimento e promotora de relações interpessoais*”, relacionando, assim, o conhecimento da linguagem associado ao desenvolvimento pessoal.

A percepção dos estudantes em relação ao posicionamento dos docentes das disciplinas específicas do seu eixo de formação, diante de sua participação nas aulas de Dança, indica que apenas 17,4% dos respondentes consideram que os docentes das áreas específicas perceberam suas participações nas aulas como muito importante; já 34,9% apontam que os professores perceberam como parcialmente importante e 36% indicam indiferença à questão. Assim, percebe-se que os professores das áreas específicas dos cursos técnicos apresentam uma maior tendência aos graus de concordância, mas também destaca-se um alto indicador de indiferença, percepção esta normalmente presente no senso comum (e muitas vezes no ambiente escolar), por não considerarem a dança como área de conhecimento, e sim como “entretenimento”.

Esse aspecto reforça a percepção desses profissionais diante da Dança na instituição de ensino, especialmente ao observarmos, em seu somatório, o percentual das respostas que indicam “pouco importante” (4,7%), “sem importância” (7,0%) e “indiferentes” (36%), que se aproximam quantitativamente das perspectivas positivas (muito importante e parcialmente importante). De todo modo, o índice de indiferença é superior aos demais, individualmente. Esse aspecto ressalta a invisibilidade da Dança perante alguns professores das áreas relacionadas à

formação técnica específica, os quais podem não reconhecer tais conhecimentos por não se encaixarem no padrão estabelecido ou por não indicarem relação “objetiva” com a formação técnica.

No contexto das áreas de conhecimento, Santos (2010) nos alerta, a partir da identificação das linhas abissais, que uma determinada produção não existe porque não está no campo do que é considerado aceitável como conhecimento. Nesse sentido, “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante” (SANTOS, 2010, p. 32).

Tal visão se fundamenta num “modelo” tradicional de percepção do conhecimento posto no mundo, uma vez que o pensamento abissal se respalda num sistema de divisões – visíveis e invisíveis, que estruturam a realidade social. Como ainda salienta Santos (2010, p. 32), “as distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’”. O ‘o outro lado da linha’ torna-se inexistente, fica oculto nessa realidade e essa visão se opõe à ideia de ecologia dos saberes, defendida por Santos (2010), a qual aponta a necessidade de um pensamento pós-abissal, que considere as diversidades epistemológicas do mundo e reconheça a pluralidade dos conhecimentos que se sustentam além do científico.

Considerando a importância da pluralidade de conhecimentos na formação dos estudantes de cursos técnicos, incluiu-se no questionário uma pergunta relacionada ao nível de percepção dos participantes da pesquisa sobre a colaboração da Dança na sua formação profissional. Dos respondentes, 19,8% indicam que a Dança colaborou de forma plena e 52,3% informam que contribuiu de maneira parcial; o grau “não colaborou” corresponde a 17,4% dos respondentes, e 10,5% não apresentaram opinião. Com isso, 72,1% dos estudantes enfatizam graus positivos de contribuição da Dança na sua formação profissional, e a maioria se refere ao grau “parcialmente favorável”.

Pode-se notar que, mesmo diante das demandas necessárias à formação específica, os respondentes consideram que, de alguma maneira, o contato com a Dança no IFMA contribuiu para as suas formações, o que ratifica a importância da Dança no Ensino Médio e de uma formação que abarque uma diversidade de saberes. No caso da Educação Profissional, é mediante a concepção da politécnica no Ensino Médio que a formação integral pode ser efetivada. Nessas perspectivas, “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 76).

A concepção do ensino integrado pressupõe o acesso aos múltiplos saberes, de modo que os estudantes possam articular os conhecimentos técnicos às outras dimensões produzidas no meio social. É possível admitir que os dados citados anteriormente indiquem que algumas ações podem provocar mudanças, por menores que sejam, mesmo diante das rígidas exigências da formação profissional.

Por outro lado, coexiste uma concepção de educação que insiste na representação do conhecimento como cópia do mundo que se reflete no espaço interno do sujeito, feito uma reprodução mecânica, proveniente do campo externo, como ressalta Najmanovich (2001). De acordo com a autora, o objetivo da educação na modernidade seria de regular a subjetividade para não deformar a representação paradigmática propagada ao longo dos tempos e aceita mundialmente e, assim, ignorar os outros saberes intrínsecos ao conhecimento humano, embora grande parte desses constituíram-se desde os tempos remotos, a exemplo das manifestações artísticas.

No mundo ocidental moderno, identificam-se distinções relativas aos conhecimentos que, como já citado, se fundamentam no pensamento abissal (SANTOS, 2010), o qual torna invisível saberes específicos ou prioriza outros em prol de uma educação fundada na formação para o trabalho, por exemplo, neste caso, determinada pelas demandas econômicas.

Em contrapartida, a formação para o mundo do trabalho pode ser vista por outra perspectiva, quando atrelada aos princípios da politecnicidade, os quais permitem a inserção de saberes diversificados no processo de ensino-aprendizagem, para que as múltiplas inteligências e os processos subjetivos dos sujeitos sejam valorizados ao longo dos seus percursos formativos, bem como reconheça os distintos contextos socioculturais e o conhecimento como produto de interação humana, “[...] com o mundo através de sistemas simbólicos, meios técnicos, estilos relacionais e cognitivos que se dão sempre em contexto multidimensional que inclui tanto a estética como a ética e os afetos (NAJMANOVICH, 2001, p. 111).

Assim, com base neste estudo, pode-se também refletir sobre as nossas posições no ambiente escolar, cujo trabalho artístico relaciona-se com o cotidiano dos estudantes e possibilita produzir saberes. Isso predispõe também a “[...] fomentar ações artístico-educativas em dança que podem colaborar na mediação e ressignificação do corpo que dança em diversos contextos sociais e culturais” (MATOS, 2010, p. 2).

Nesse sentido, outro aspecto investigado nesta pesquisa foi em relação à percepção do corpo pelo alunado, por meio de uma questão aberta. Na categorização dos dados, a primeira categoria aponta que a Dança propiciou “*percepção ampla do corpo*”, tendo sido esta considerada por treze respondentes da turma de Edificações, e seis, da turma de Eletrônica. Essa mesma categoria é indicada por cinco respondentes da turma de Química, mas, entre os 34 estudantes desse curso, predomina a categorização com foco na “*respiração e relaxamento como promotores de controle do corpo*”, apontada por oito respondentes. A ênfase nesses

aspectos pode estar diretamente relacionada à abordagem metodológica das aulas, que esteve centrada em aspectos da consciência corporal, na apreciação artística e nos processos de criação.

Em outra questão, identificou-se que a maioria dos estudantes (70,9%) das três turmas investigadas afirma ter ampliado seu interesse em assistir espetáculos após ter participado das aulas de Dança no IFMA. É bom lembrar que, de acordo com os PCNEM (2000), o conhecimento da Arte no Ensino Médio é necessário para que os estudantes aprendam saberes estéticos e culturais inerentes às produções e apreciações artísticas vinculadas ao desenvolvimento dos sujeitos na vida social.

Ainda nos dados apresentados quanto à ampliação do interesse em assistir espetáculos de dança, as primeiras categorias apresentadas referem-se à “*experiência prazerosa da fruição em dança*”, considerada por 18 respondentes, de 69 respostas apresentadas nessa questão aberta.

Ressalta-se que outras categorias identificadas neste estudo, por exemplo, “*dança como forma de desenvolvimento pessoal e interpessoal*”, “*como qualidade de vida*” e “*como bem-estar*”, podem não corresponder aos objetivos primeiros do ensino de Arte na escola. Todavia as sensações causadas nos sujeitos pela ação do movimento mediante a dança são inevitáveis quando se admite que “trabalhar o movimento corporal liberou[a] os indivíduos de suas couraças, propiciou[a] sensações novas e prazerosas, possibilitando reflexões e mudanças” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 63), visto que, além de outros aspectos, como observado em algumas respostas, é característico do movimento corporal proporcionar uma melhor relação das pessoas consigo e com os outros.

Consideramos que a construção do conhecimento se dá no decorrer das experiências – e compreendemos que algumas mudanças nos sujeitos podem ser proporcionadas por qualquer outra disciplina. Contudo o trabalho teórico-prático realizado nas aulas de Dança pode promover distintas sensações, visto que o movimento se assemelha ao prazer, ao contrário da imobilidade. Assim, tanto

pelo / no movimento quanto pela sua ausência, o corpo se expressa e é percebido no trabalho corporal. O professor de Dança, no entanto, precisa ter consciência de que seu trabalho não é o de realizar terapia corporal. Por isso,

[s]e, ao trabalhar a dança com as crianças e adolescentes, o professor consegue canalizar alguns problemas característicos da idade, resolver outros de ordem social, ajudar a autoestima do indivíduo, contribuir para melhorar a sua saúde e tantos outros resultados interessantes para viver melhor, isso representa apenas uma das consequências salutaras que seriam desejáveis em toda e qualquer situação de ensino (STRAZZACAPPA, 2001, p. 64).

Nesse sentido, além dos conteúdos específicos da Dança, cuja abordagem de corpo pode ser trabalhada de forma diversificada, vários aspectos podem ser percebidos / sentidos pelos estudantes, como se viu nas categorias destacadas anteriormente quando os corpos se tornam foco central da dança, a qual contribui para o desenvolvimento dos sujeitos em outras dimensões da vida, além da formação profissional.

Na última questão aberta, foi solicitado aos estudantes que apresentassem três aspectos positivos e / ou negativos referentes à participação nas aulas de Dança. Foi identificada como primeira categoria a *“melhora na respiração e relaxamento”*, registrada em 25 respostas, das 96 identificadas na turma de Edificações; 21 respostas, entre as 48 questões distinguidas na turma de Eletrônica, e 26 respostas, entre as 102 apresentadas pela turma de Química. A segunda categoria: *“melhora na percepção corporal”*, foi encontrada em 24 respostas da turma de Edificações, e em 14 da turma de Química. Já a turma de Eletrônica indicou como segunda categoria, mediante 7 respostas: a *“dança como desenvolvimento pessoal e interpessoal”*.

Outra categoria gerada pelas questões abertas indica que “a dança melhorou a postura e locomoção”, a qual também aponta caminhos que viabilizam o treinamento da Dança no processo de ensino aprendizagem. Tais aspectos possibilitam tanto o desenvolvimento da consciência corporal quanto o condicionamento físico, necessários para a ação da Dança no espaço artístico educativo.

A presença da Dança no Ensino Médio integrado, portanto, é possível mediante a perspectiva da politecnia, a qual se apresenta como uma possibilidade educacional que visa minimizar as irregularidades causadas pela proposta de formação para o trabalho quando esta não considera a diversidade dos saberes intrínseca à natureza humana, nem importante numa formação integral.

Lembramos ainda que a proposta da politecnia na formação profissional possibilita a inserção do ensino de Arte no processo educativo. Contudo este aspecto é inviabilizado quando as áreas de conhecimento se distanciam da formação profissional no Ensino Médio, e deixam de ser consideradas componentes curriculares, como posto na atual legislação da área da Educação (Lei no 13.415/2017), que volta a reforçar uma divisão entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, apesar de sustentar um falso discurso de flexibilidade curricular. Do modo como está colocado no artigo 36 dessa lei, a escolha das disciplinas curriculares será baseada na relevância para o contexto local e nas possibilidades dos sistemas de ensino, ou seja, sabe-se que preponderará o modo de ensino mais tradicional e direcionado ao foco técnico da formação para o trabalho necessário na comunidade local.

Além disso, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio – que se encontra em trâmite e que foi parcamente discutida com os profissionais da educação–, ao integrar as Artes ao bloco das “Linguagens e suas tecnologias”, com a Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, foca os processos de aprendizagem baseados na “aquisição de competências específicas das áreas” e em “habilidades a serem exercitadas” (BRASIL, 2018, p. 473, grifo nosso), com ênfase majoritária na Língua Portuguesa.

Apontamos também que a perspectiva apresentada para a área de Artes distancia-se da visão de Arte como área de conhecimento, voltando a apresentar uma perspectiva antiga de Arte centrada apenas no “desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade” (Op. cit., p. 474), além de ter seus conteúdos específicos perdidos no meio da descrição de competências generalistas.

Considerando a atual conjuntura política, percebe-se que estamos diante de uma espécie de regresso aos modelos dicotômicos estabelecidos na educação. Assim, algumas áreas que não se enquadram na visão tradicional do Ensino Médio poderão ser subtraídas dos currículos das escolas, pois o Ensino Médio continua sendo visto pelo poder público como um caminho para efetivação da formação profissional, com um viés ainda mais tecnicista.

Por outro lado, as políticas educacionais dirigidas ao Ensino Médio, e consequentemente ao Ensino Médio técnico, também emanam da força das ciências tradicionais no sentido de produzir e disseminar conhecimento, conforme um determinado modelo. No âmbito da Arte, como aponta Tourinho (2012), nas escolas, ao longo dos tempos, existem disputas que envolvem o entendimento sobre delimitações e sobre a aceção das áreas de conhecimento, suas funções na vida do estudante e seus processos compreendidos pelos vocabulários, métodos e discursos. Assim,

[u]ma compreensão desses elementos (significados, processos, funções e valores) em relação à Arte e seu ensino numa determinada sociedade é indispensável para avaliarmos, criticamente, as razões pelas quais ainda encontramos tantos mal-entendidos sobre o ensino desta disciplina. Tal compreensão é importante, ainda, para avaliarmos as razões pelas quais a Arte é tratada desta ou daquela forma nas escolas – seja em termos de concepções, conteúdos, abordagens e experiências que orientam e implementam esse ensino, ou em termos de hierarquia e valorização dessa disciplina no currículo (TOURINHO, 2012, p. 32).

É compreensível, numa sociedade em que boa parte da população necessita do mínimo para sobreviver e, em função da pressão pela profissionalização, alguns buscarem especializações em determinadas áreas, que não se veja a necessidade da Arte e da Dança no processo educativo. Do mesmo modo como ocorre com outras áreas que supostamente não se relacionam com a formação profissional, especialmente numa localidade onde é quase inexistente o ensino da Dança nas escolas do Ensino Fundamental, como em São Luís, conforme foi evidenciado nas respostas da maioria dos estudantes participantes da pesquisa, que indicaram falta de contato com a Dança nesse nível escolar.

Evidentemente, os aspectos citados sustentam-se num modelo educativo que não considera as múltiplas formas de conhecimento. Por isso, retomamos a ecologia dos saberes, conforme observa Santos (2010), para reforçar que um pensamento pós-abissal só é possível por meio de um contra movimento denominado 'cosmopolitismo subalterno' e que, apesar de sua condição embrionária, "contém uma promessa real" (SANTOS, 2010). Para tanto, é necessário que ocorra uma ecologia de saberes, como aponta Santos (2010, p. 53):

[é] uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Nessas circunstâncias, ressalte-se o surgimento de propostas educacionais diferenciadas das tradicionais, cujo ensino da arte se integra na valorização da produção e da percepção dos saberes artísticos e culturais dos sujeitos. Nesse contexto, o espaço-aula, como energia vital, acentua a importância dos conteúdos numa perspectiva de produção do conhecimento em que os sujeitos e suas subjetividades estão inseridos no processo de ensino.

Nesse sentido, é importante que cada pessoa tenha possibilidade de investigar primeiro a natureza do conhecimento humano, conforme os próprios limites pessoais, dos conceitos e percepções, os quais se relacionam ao percurso histórico da espécie. "Quer dizer, o que se deve investigar de início é a natureza

humana do próprio conhecimento, portanto, o conhecimento que em cada um de nós se encontra já atualizado como horizonte existencial concreto, isto é, como consciência encarnada individual e pessoal” (GALEFFI, 2009, p. 22).

Portanto, confrontar a nova realidade torna-se uma necessidade, assim como a implementação de proposta pautada na ecologia de saberes, que se constitui por incessantes perguntas e explicações inacabadas, na dimensão encarnada das relações educativas (NAJMANOVICH, 2001).

Diante dessas considerações, e com base em alguns aspectos da realidade retratada na pesquisa, foi possível perceber distintas experiências dos sujeitos com a Dança no contexto artístico pedagógico proporcionado pelo IFMA. Nessa “dimensão encarnada” que se articulou com as ações e os sujeitos cocriadores deste estudo, exploramos, em favor da Arte / Dança, os modos de dizer da experiência vivida via análise das percepções diversas observadas na escrita.

Considerações finais

Neste artigo, apresentou-se parte dos resultados e das discussões da pesquisa realizada sobre a inserção da Dança como componente curricular obrigatório no IFMA, em São Luís, Campus Monte Castelo, com base nas percepções dos estudantes das turmas dos cursos técnicos integrados em Edificações, Eletrônica e Química.

Historicamente, a educação brasileira foi se estabelecendo, por um lado, com foco na formação para o trabalho; por outro, no ensino propedêutico. Nessas condições, as políticas educacionais dirigidas ao Ensino Médio público profissionalizante, abarcadas pelos Institutos Federais, foram instituídas com base no desenvolvimento econômico, tornando-os importantes centros de formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Simultaneamente, persiste a luta de docentes e pesquisadores por uma educação integral, que promova uma formação humana não fragmentada.

Nesse sentido, aponta-se que o ensino das quatro linguagens artísticas – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais – foi inserido no espaço artístico pedagógico na Escola Técnica Federal do Maranhão, por meio da Educação Artística, e que a Dança foi reinserida como componente curricular obrigatório de Arte na fase do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, tempo-espaço de realização deste estudo.

A pesquisa de campo contou com 86 questionários, pelos quais destacam-se as perspectivas dos estudantes diante da presença da Dança como parte das disciplinas obrigatórias. Os resultados apontaram um nível de motivação elevado, embora as áreas de formação técnicas normalmente estejam distanciadas das experiências estéticas. Houve também reconhecimento favorável a respeito da presença da Dança como componente curricular obrigatório por parte da maioria dos estudantes – a turma de Química se destacou com o maior percentual nessa categoria. Os estudantes consideraram que houve colaboração da Dança na formação profissional. Esse aspecto é ressaltado quantitativamente pela turma de Eletrônica. O interesse em assistir espetáculos de dança também foi ampliado após as aulas, de acordo com a maioria das respostas, e a turma de Química indica o maior percentual de adesão nessa questão.

Nesse sentido, compreende-se que esta proposta de pesquisa, que explorou a pluralidade de condições dos sujeitos diante de uma experiência singular da Dança no contexto da educação profissional e tecnológica, ainda que com seus limites, propiciou perceber distintas perspectivas dos estudantes de áreas técnicas diferentes.

Assim, ao destacar as múltiplas respostas dos sujeitos, pode-se perceber que muito precisa ser feito para que a Dança, assim como as outras Artes, continue integrando os currículos das escolas do Ensino Médio como forma de conhecimento intrínseco à formação humana. A presença dessa área no ambiente escolar diversifica os conhecimentos e propicia fruição, como destacado em algumas respostas dos estudantes. A necessidade da formação profissional não

impediu que a maioria deles reconhecesse a experiência estética por meio da Dança como mais uma forma possível de conhecimento, despertando-os para outros modos de subjetivação. Esse reconhecimento indica que o discurso da formação apenas técnica é limitado.

Nesse contexto, diante de um modelo de racionalidade científica, não podemos deixar de reconhecer que estamos passando por diversas transformações que sugerem outras perspectivas no campo educacional, decorrentes de uma pluralidade de condições, tanto sociais, políticas, econômicas como epistemológicas. É preciso reconhecer que as transformações se aceleram e nos apresentam novas práticas e formas de nos relacionar e comunicar.

Apesar de se apresentarem as vozes dos estudantes neste estudo, entendemos que esses dados e análises não refletem a totalidade e a diversidades das ações da Dança no Ensino Médio integrado, mas consideramos significativos, visto que revelam uma realidade existente, observada, percebida e investigada de perto, não apenas conjecturada, pois não teria sentido se empreender o caminho do conhecimento a partir de uma única perspectiva.

Neste tempo de incertezas, tivemos contato com algumas das perspectivas de um grupo de estudantes que vivenciou a arte de dançar no Ensino Médio integrado, certos de que isso pode suscitar novos questionamentos. Devemos nos esforçar para aprofundar as epistemologias da área da Dança e confrontar os múltiplos desafios que ainda teremos de enfrentar para que essa Arte tenha presença garantida no Ensino Médio, no modelo integrado ou não, como parte do processo de formação do cidadão. Acima de tudo, que ela seja desenvolvida com ética, estética e constantes questionamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM.** Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2016.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio.** Brasília, DF, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar.** 4. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto no 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez. Cap. 1, p. 21-56, 2012.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** 1. ed. Salvador: EDUFBA. Cap. 1, p.13-73, 2009.

MATOS, Lúcia. A formação de artistas-docentes de Dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política. **VI CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS.** 2010. Disponível em: <<http://www.portabrace.org/vicongresso/dancacorpo/Lucia%20Matos%20-%20A%20formacao%20de%20artistas%20docentes%20de%20dan%20E7a.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MOURA, Dante H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **REVISTA HOLOS**, v.2, p.4-30, Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para a pesquisa no / do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PENNA, Maura (Coord.). **O dito e o feito:** política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, M. (Org.). **Epistemologias do Sul.** 1. ed. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Roselia Lobato; MATOS, Lúcia. **A dança no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA): Um estudo de caso.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.8, n.16: nov. 2018.

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **REV. BRAS. EDUC.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. São Paulo: Papiros, 2001.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 28, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso-planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre. Bookman, 2015.

NOTAS

1 A UFMA oferece as seguintes Graduações: Teatro, Música e Artes Visuais. O IFMA, Campus Centro Histórico, também oferece o curso de Graduação em Artes Visuais.