



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

GRAZIELA SILVA FERREIRA

EDUCAÇÃO DO CORPO PELA DANÇA NA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE: O CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA

Salvador
2013

GRAZIELA SILVA FERREIRA

EDUCAÇÃO DO CORPO PELA DANÇA NA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE: O CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabelle Cordeiro Nogueira.

Salvador
2013

GRAZIELA SILVA FERREIRA

EDUCAÇÃO DO CORPO PELA DANÇA NA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE: O CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Dança.

Defendida e aprovada em 14 de Maio de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Isabelle Cordeiro Nogueira, PPGDança - UFBA
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Amélia Vitória de Souza Conrado, FACED - UFBA
(Examinadora Externa)

Prof^a. Dr^a. Gilsamara Moura Robert Pires, PPGDança - UFBA
(Examinadora Interna)

Salvador
2013

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos meus Santos sempre presentes em todos os momentos de minha vida, seja de aflição, seja de felicidade.

Aos meus irmãos queridos Vinina e Gabriel. Grandes incentivadores e amigos! Pessoas incríveis que admiro intensa e imensamente!

À minha mãe, mulher batalhadora e guerreira que sempre apoiou os filhos em momentos decisórios. Saiba que tens minha admiração eterna!

Ao Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA – Mestrado em Dança por ter oportunizado essa realização profissional.

Aos colegas do Mestrado e, em especial, a Dorotea, Patrícia, Ana Cecília, Ana Clara e Thiago Assis, pelas longas conversas, risos e trocas de experiências. Adorei conhecer vocês!

Ao Grupo de Pesquisa PROCEDA – Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança na figura da professora Lúcia Mattos pelo acolhimento e compartilhamento de discussões importantes para minha maturação acadêmica. Um obrigada especial para Ticiane e Manuela, colegas carinhosas, atenciosas e sempre dispostas a contribuir.

Ao Grupo de Pesquisa Estudos Corporeográficos em Dança pelos momentos de leituras significativas para o mestrado. E à linha de pesquisa Poéticas de Multidão, por ter proporcionado momentos de vivência artística/científica singulares para minha carreira de pesquisadora em Dança.

Ao LIDA – Laboratório Indisciplinar em Dança, por ter me oportunizado corporalizar pesquisas e experimentações artístico-acadêmicas.

À minha Banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Amélia Conrado e Prof^a. Dr^a Gilsamara Moura pelas contribuições todas. Não poderia ter feito melhor escolha. Simplesmente maravilhosas!

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Isabelle Nogueira pelos muitos diálogos, conselhos e compartilhamentos.

Aos professores do Mestrado em Dança e, em especial, a Ludmila Pimentel, pelos momentos de reflexões incríveis que nos proporcionou nas aulas. Aulas estas que ultrapassavam os muros da academia e se revelaram muito interessantes. Por ser uma pessoa inspiradora ao defender que as fronteiras e as molduras precisam ser transpostas. Viva a revolução na educação!

Aos colegas de trabalho do IFBA - Simões Filho, em especial a Ivo (meu revisor textual) e Núbia (minha inspiração na docência), e aos colegas que já saíram de lá, mas que pude compartilhar os questionamentos e conflitos dessa etapa acadêmica.

Aos colegas de trabalho do IFBA - Salvador e Feira de Santana, sujeitos do processo de pesquisa. Vocês têm uma contribuição mais que especial na concretização desse trabalho.

Aos servidores da Escola de Dança, sempre muito simpáticos e receptivos. Palavras de carinho não faltaram nesses dois anos de convivência. Um obrigada especial para Luís Alberto, sempre nos recepcionando com um sorriso fofo estampado no rosto.

Aos meus cunhados todos, Luciana, Anderson, Wesley, Andreia, e, em especial a Patrícia e a Érika, pessoas que aprendi a amar e admirar.

Às amigas, mais que especiais: Luciana, Manuela e Sandrinha, obrigada pela força, pelo carinho, pelo companherismo, pelas farras, pelos sorrisos... por tudo!

Aos amigos que conquistei e que continuam perto, de um forma ou de outra, colaborando com minhas conquistas.

Ao aurélio, pelos segredos compartilhados.

A Alessandro Barbosa, meu anjo, meu mozinho, meu Lelê, meu bem, minha paixão. Obrigada pela compreensão, pelos conselhos, pelo carinho, pelo amor!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa qualitativa de caráter descritivo-explicativo que compreende a análise do ensino da dança no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, situando um campo de amostragem pela seleção do campus mais velho e mais novo, Salvador e Feira de Santana, respectivamente. Discute as aproximações e distanciamentos epistemológicos existentes entre as áreas de Dança e Educação Física nesse contexto. A pesquisa visa identificar e problematizar a existência de conteúdos da dança no ensino médio integrado ao técnico nessa instituição de ensino, observando a maneira como esta é tratada e como interfere na formação dos estudantes. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de entrevistas semi-estruturadas com dois professores efetivos (um da área de Dança e outro da área de Educação Física). Nesse sentido, o corpo que dança é visto como um ser que pensa/sente e age no mundo; e a dança é compreendida como possibilidade de exercitar a cidadania valorizando a realidade e o cotidiano do aluno, buscando desenvolver a autonomia, a consciência crítica e o seu potencial criativo. Assim, entendemos que, a relevância desse trabalho, está em perceber a dança na educação profissional no IFBA e identificar os desafios que a Dança enfrenta para sua afirmação, enquanto área de conhecimento, nesse contexto, intensificando as discussões acerca da produção de conhecimento em Dança e da educação do corpo pela dança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissionalizante. Corpo. Dança. Educação Física.

ABSTRACT

This paper is made of a descriptive explanatory qualitative research that constitutes an analysis of dancing teaching at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, situating a sample field by the selection of the oldest and the newest campus, Salvador e Feira de Santana, respectively. It discusses the existing epistemological similarities and differences between the areas of Physical education and Dance in this context. The research aims to identify and problematize the existence of dancing contents at high school integrated to technical courses in this teaching institution, observing the way they are treated and how they interfere at students' formation. The survey data was produced from semi-structured interviews with two effective teachers (one from Dance and one from P.E.). Accordingly, the dancing body is seen as a being able to think, feel and act worldwide and dancing is understood as a possibility to exercise citizenship valorizing the student's everyday reality, in a way to develop autonomy, critical awareness, and creative potential. Thus, we understand that this work relevance lies in perceiving dancing in vocational education at IFBA and identifying the challenges Dance faces for its affirmation as a knowledge field in this context, intensifying the discussions regarding knowledge production in Dance and body education through dancing.

Key words: Vocational education. Body. Dance. Physical Education (P.E.)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
	CAPÍTULO I	
2	REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	19
2.1	Notas introdutórias sobre educação formal	20
2.2	O lugar do corpo no processo educativo formal	38
2.3	Ensino médio integrado à educação profissional: princípios e pressupostos	49
2.3.1	Breve histórico da trajetória do ensino profissional no Brasil	52
2.3.2	O ensino profissional no Instituto Federal da Bahia	63
2.3.3	A formação do corpo no IFBA: a dança como possibilidade	67
	CAPÍTULO II	
3	DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: (IN)TENSAS RELAÇÕES	77
3.1	Trajетória da Dança e da Educação Física na educação brasileira	78
3.2	Dança e Educação Física: considerações sobre suas especificidades epistemológicas	102
3.3	O ensino da dança como conteúdo da Educação Física	117
3.4	A dança como arte	123
	CAPÍTULO III	
4	PROMOVENDO O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NO CONTEXTO DO IFBA: TRABALHANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	130
4.1	Questões metodológicas da pesquisa	131
4.2	A prática da dança na realidade do IFBA	136
4.2.1	Relações que o professor estabelece com o saber sobre dança	141
4.2.2	Relações que o professor estabelece com o fazer dança	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXOS	162

LISTA DE ABREVIATURA

- Abem – Associação Brasileira de Educação Musical
- Abrace – Associação Brasileira de Pesquisadores me Artes Cênicas
- ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
- Anpap - Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
- CENTEC – Centro de Educação Tecnológica da Bahia
- ETFBA – Escola Técnica Federal da Bahia
- ETS – Escola Técnica de Salvador
- Faeb – Federação dos Arte-Educadores do Brasil
- IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAC – Museu de Arte Contemporânea
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPI – Projeto Político Institucional
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
- SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- USP – Universidade de São Paulo

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Ferreira, Graziela Silva.

Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante : o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA / Graziela Silva Ferreira. - 2013.

170 f.

Inclui anexos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabelle Cordeiro Nogueira.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é requisito final para a conclusão do Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA, na Linha de Pesquisa Estudos dos Processos. Tem por objetivo identificar como é compreendida a dança presente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. E, a partir desta compreensão, reconhecer qual a contribuição dos conhecimentos da dança no ensino médio integrado ao técnico na formação dos estudantes.

A experiência de dois anos no IFBA, especificamente no Campus Simões Filho, como professora substituta, foi de extrema importância para as reflexões propostas nesse estudo e por minha opção pelo Mestrado em Dança¹. Sempre acreditei na dança como possibilidade de construir conhecimento. E, nesta perspectiva, busquei trabalhar, com esse conhecimento, com objetivo de promover nos alunos a socialização, a criatividade e a espontaneidade, utilizando a improvisação e a criação de movimentos (composição coreográfica) como orientadores do processo de ensino-aprendizagem.

Parto do princípio que, no ato educativo, os indivíduos precisam ter acesso às possibilidades de viver diversas experiências corporais para construção da autonomia, da liberdade criadora e da consciência crítica. Assim, o objeto de estudo dessa pesquisa é fruto da inquietação presente em minha trajetória profissional docente ao compreender a dança como uma possibilidade rica na formação do sujeito/corpo.

Graduada em Educação Física, minha primeira experiência profissional foi com a escola de ensino fundamental. Ministrando aulas para crianças e adolescentes de ambos os sexos, trabalhava com vários conteúdos dessa área de conhecimento. Porém, ao longo do tempo, investi grande esforço na elaboração de conhecimentos da dança em minha prática pedagógica. Hoje, como docente efetiva do quadro funcional do IFBA – Simões Filho deparo-me com preconceitos em

¹ O termo *dança* será grafado com letra maiúscula quando se referir à área de conhecimento; quando se tratar de atividade corporal será grafado com letra minúscula.

relação a questões de gênero, raça e classe social. Estas se constituem em influências alienantes da mídia que, inevitavelmente, interferem nas minhas experimentações metodológicas, no fazer da sala de aula, mesmo entendendo que a educação do corpo converge para a sensibilidade, para a criticidade, para formação do sujeito interventor do seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, a necessidade de entender os fenômenos culturais e suas influências na construção da história da sociedade, relacionados à comunicação, linguagem e expressão corporal me inquieta e me conduz para as leituras sobre a complexidade do sistema educacional.

Pensando o corpo no contexto do IFBA, algumas reflexões movem essa pesquisa, considerando que o objetivo dessa instituição de ensino, segundo Frigotto (2010), é o de formar o indivíduo para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado à sua sociedade política. Nesse sentido, me interessa discutir sobre áreas do conhecimento - Educação Física e Dança - destacando-as daquelas que fazem parte do sistema educacional do IFBA, a saber: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Biologia, Matemática, Física, Filosofia, Desenho Técnico, entre outras.

Apesar de distintas, Educação Física e Dança têm o corpo e o movimento como eixo da articulação do trabalho pedagógico e ambas visam promover o pensamento crítico, a expressividade e a autonomia dos sujeitos aprendizes. No entanto, suas especificidades epistemológicas não devem ser desconsideradas.

Ao falar sobre o que proponho, coloco-me neste lugar específico, o lugar de onde falo. Falo de um lugar muito particular: o de pesquisadora, de mestranda, de mulher negra, de professora, de trabalhadora, de alguém que objetiva contribuir para o diálogo das várias áreas do conhecimento no âmbito escolar, de alguém que acredita que a visão disciplinar e mutilada dos saberes pode ser superada em prol de uma educação formal comprometida com a construção de uma sociedade melhor e mais justa, um lugar onde os homens e mulheres sejam capazes de respeitar as diferenças, sejam elas sexuais, sociais, étnicas, políticas, religiosas. De alguém que concorda que a melhoria do ensino público é uma questão de interesse social. E como afirma NAJMANOVICH (2001):

Esse gesto não é um mero indicativo, nem uma regra protocolar. Ao contrário, trata-se de uma afirmação ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos veículos específicos que esta cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas (p.8).

Esse gesto, ao qual Najmanovich se refere, se traduz no por que da minha preocupação em pesquisar os saberes da prática pedagógica de professores que têm a dança nos seus conteúdos programáticos, no contexto da escola de ensino médio profissionalizante. A reflexão em questão está, de forma inseparável, ligada à minha experiência enquanto sujeito social que atua como docente engajada com a formação de jovens críticos, sensíveis e politizados.

Christine Greiner, uma das pesquisadoras mais lidas na área da Dança, em seu livro intitulado *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*, publicado no ano de 2005, reforça que a aliança entre natureza e cultura é inevitável para os estudos do corpo. A autora aponta que teóricos como Lakoff & Johnson, Sheets Johnstone, Edelman e Prigogine garantem a construção de pontes entre os campos de conhecimento das ciências cognitivas, da filosofia, teoria da comunicação e da arte. Ambientando nesta perspectiva, o movimento corporal é elemento principal para a compreensão dos processos de comunicação. Segundo Greiner,

Pode-se constatar que, embora o tema “movimento do corpo” tenha sido abordado em períodos anteriores, é a partir do começo do século XX [...] que se instaura um interesse maior sobre a singularidade do corpo, do gesto e dos espaços corporais, tendo em vista aplicações no âmbito de experimentações práticas da medicina e na arte. Isto porque, o foco começa, aos poucos, a migrar das grandes questões (como funciona o corpo, como nasce o movimento, como a ação se desenvolve) para questões mais específicas (como funciona o corpo fazendo este movimento em ação, em espaço e tempo determinado) (GREINER, 2005, p, 62).

Já a Educação Física possui estudos sobre conceitos e pensamentos de corpo, sobretudo vinculados a estudos inseridos em diversas áreas das ciências humanas. Utilizando um referencial da Antropologia, Jocimar Daolio (2005) discute a construção cultural do corpo humano, com o intuito de reconstruir o universo de representações sobre o corpo que rege e orienta as práticas dos professores de

Educação Física. O foco cultural, exposto pelo autor, visa contribuir ,também, para a análise do corpo como algo dotado de significações sociais, trazendo uma visão que procura despí-lo de preconceitos, uma vez que os homens são considerados iguais na expressão de suas diferenças. Estas ideias consideram que “as diferenças entre vários grupos humanos não são como desigualdades, mas como características específicas de cada grupo” (DAOLIO, 2005, p. 19).

Este princípio implica, assim, na consideração e respeito às diferenças humanas, como também, à compreensão de uma dinâmica cultural própria. Daolio (2005) afirma que o corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura imprime especificidades. O corpo, para o autor, é fruto da interação natureza\cultura.

Para complementar a visão de corpo, bem divulgada pela Educação Física, recorro a Medina (1990), autor do livro *A Educação Física cuida do corpo e... “mente”*. Nesta obra, o autor defende que a Educação Física precisa entrar em crise e acredita que “o problema do corpo em nossa sociedade tem que ser repensado” (p. 12). As idéias de corpo nela contidas, ainda muito atuais, afirma que:

[...] nós não temos um corpo: antes, nós somos o nosso corpo, e é dentro de todas as suas dimensões energéticas - portanto de forma global – que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima de homem, através de manifestações de seu pensamento, do seu sentimento e do seu movimento (MEDINA, 1990, p.12).

Pode-se notar, que, apesar de tratarem o movimento e o corpo como objetos de estudo, as áreas de conhecimento Dança e Educação Física recorrem a diferentes concepções teóricas, e, sobretudo, se distinguem no próprio conhecimento que produzem. São epistemologias diferentes, com funções, processos e modos de ocorrência diversos. O que implica numa diferenciação dos seus aspectos que parecem coincidentes e dos seus conhecimentos que parecem conjugados.

Assim, considerando que o IFBA está encarregado de construir conhecimento em dança, constante nos documentos, a saber, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, abrindo possibilidades de apropriação crítica e transformadora de seus conteúdos

por parte dos educandos, questiono de que forma esse conhecimento está presente no processo de ensino-aprendizagem de duas unidades do IFBA, localizadas nas cidades de Salvador e Feira de Santana, investigando qual o discurso dos professores que contemplam a dança em suas aulas.

Para tal, foi escolhida a metodologia qualitativa da pesquisa em educação, e para embasar essas discussões, recorri às contribuições de Maria Cecília de Souza Minayo et al. (2009) e Augusto N. S. Triviños (2009). Através de entrevista de caráter discursivo (semiestruturada), os discursos (falas) foram gravados e transcritos. Segundo Minayo et al. (2009), a entrevista semiestruturada caracteriza-se como uma conversa intencional com o objetivo de captar o discurso oralizado dos sujeitos. Deste modo, a postura adotada para coleta das informações seguiu os seguintes passos: os indivíduos/professores foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, juntamente com uma solicitação de autorização para gravar o seu conteúdo e dar garantia que as falas seriam tratadas confidencialmente. Além das entrevistas, a análise documental e revisão bibliográfica configuraram métodos complementares para o embasamento teórico do texto. O processo de análise dos dados obtidos partiu da leitura das descrições, com o objetivo de adquirir uma familiaridade maior com o texto, tendo como referencial metodológico a *Análise de Conteúdo* de Bardin (2011), associado aos estudos de Minayo et al. (2009) e de Moraes (1999, 2003).

Para uma melhor explanação e exploração do tema pesquisado, esta dissertação consta de uma introdução, três capítulos e considerações finais. O foco da discussão está voltado para o ensino médio integrado ao técnico oferecido pelo IFBA e seleciona por técnica de amostragem o Campus mais antigo, localizado em Salvador, e o mais novo, com localização em Feira de Santana. A pesquisa resulta da necessidade de perceber como a dança está inserida nesses espaços de ensino público profissionalizante, além de apontar para possíveis contribuições na formação dos corpos/sujeitos inseridos neste ambiente pedagógico.

O primeiro capítulo é dedicado às *Reflexões sobre a educação profissionalizante*. Para tal, apresento considerações sobre a formação do corpo no ensino médio integrado à educação profissional, tendo como foco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Este capítulo está dividido em

três tópicos, que introduzem a discussão sobre o ensino médio profissionalizante, refletindo sobre os modos de enunciar e agenciar os conhecimentos acerca do corpo e da dança numa perspectiva educacional, de modo a reconhecer criticamente as demandas do mundo do trabalho para o qual são formados os indivíduos matriculados nessas instituições de ensino.

No segundo capítulo, *Dança e Educação Física: (in)tensas relações*, apresento as semelhanças e diferenças entre as áreas de conhecimento em questão, identificando aproximações e distanciamentos entre elas de forma a compreender as suas complexidades. Ambas, Dança e Educação Física apresentam corpo e o movimento como objetos de estudos e, talvez por isso, os seus conhecimentos e propósitos pareçam conjugados. Destarte, a constituição de um campo próprio da Educação Física e da Dança é, também, objeto de exploração desse capítulo na pretensão de discorrer sobre as especificidades dessas duas áreas do conhecimento, considerando a distinção, a diferença que denota informações diferenciadas, sejam elas relativas a funções, pressupostos filosóficos, ideológicos e outros.

Considerando a complexidade da Dança e trazendo o olhar da Educação Física para os entendimentos de corpo, busca-se estabelecer possíveis diálogos entre arte e ciência, percorrendo caminhos sobre os quais afinidades e distinções destas duas áreas de conhecimento tornam-se mais evidentes. Para compreender o sentido da Dança e de suas especificidades, iniciando uma reflexão sobre as diferenças existentes entre Dança e Educação Física, vale citar Katz (2003):

Muito tempo ainda será preciso até que o corpo possa ser investigado como uma arquitetura de processos, ao mesmo tempo estável e adaptativo, individual e geral. Nele, a dança ocorre como um fenômeno peninsular, não insular, que jamais prescinde das ligações com o continente ao qual pertence. Que se faz em teia e, portanto, pede conhecimentos plurais para ser investigada. A dança é o que impede o movimento de morrer de clichê (p. 273).

Katz (2005) afirma que o final de um movimento é sempre um princípio de um outro movimento; eles ocorrem em um encadeamento e de maneira ininterrupta. Segundo a autora, quando um movimento se apresenta no corpo, ele já é resultado final de uma circuitação neuronal que acontece a partir da construção de mapas por

similaridade de formas. É esta circuitação neuronal que singulariza cada movimento tornando-o único, impossível de ser repetido, mesmo que aparentemente ele seja o mesmo. Este fato ocorre porque os mapas neuronais se modificam a cada vez que o movimento é realizado.

O corpo para a Educação Física é um corpo que se movimenta intencionalmente, ou seja, que realiza algo que tenha sentido e significado para sua existência. É um corpo que almeja a auto-superação de modo indivisível, acreditando que sua individualidade é e está consigo, em todo o tempo e lugar, sem dividir-se em biológico, social, efetivo e motor.

No capítulo três, *Promovendo o diálogo entre a Educação Física e a Dança no contexto do IFBA: trabalhando com os dados da pesquisa*, apresento os dados coletados na pesquisa de campo visando identificar a compreensão de dança presente nos dois campus delimitados desse instituto. A partir da coleta de dados da pesquisa verifica-se qual a contribuição do IFBA na modalidade ensino médio integrado ao técnico para a aquisição de conhecimento específico e atualizado na área da dança.

Finalizo a dissertação apresentando considerações finais acerca da trajetória trilhada. Nesse momento de síntese, recupero os fragmentos analisados, à luz dos aportes teóricos pesquisados, no sentido de perceber o corpo que dança como um ser que pensa/sente e age no mundo; compreender a dança como possibilidade de exercitar a cidadania valorizando a realidade e o cotidiano do aluno, buscando desenvolver a autonomia, a consciência crítica e o seu potencial criativo; e, entendendo que estas são ações, que se fazem necessárias no contexto da educação formal, aqui representada pela educação profissionalizante, sejam alimentadas pelos sujeitos comprometidos com a formação do corpo politizado, sensível e criativo. Ao mesmo tempo que tento identificar os desafios que a Dança enfrenta para sua afirmação enquanto área de conhecimento.

CAPÍTULO I

2 REFLEXÕES SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Esse capítulo pretende refletir sobre a formação do corpo no ensino médio integrado à educação profissional, tendo como foco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Este instituto constitui-se em escola de ensino público que visa formar indivíduos aptos a atuarem no mundo do trabalho², visando assim, integrá-los à sociedade como sujeitos produtivos. É vinculado ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O IFBA é uma instituição de educação superior, básica e profissional, organizado com a estrutura multicampi e descentralizada; especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos na sua prática pedagógica.

Consta no Projeto Político Pedagógico – PPI (2008) do IFBA que o mesmo oferece a educação profissional nos níveis médio e superior nas seguintes modalidades, abaixo listadas:

- Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- Educação profissional técnica de nível médio nas formas: integrada e subsequente;
- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Educação superior de graduação e pós-graduação;
- Curso de licenciatura.

² O conceito “mundo do trabalho” trata, fundamentalmente, das relações (de poder) entre capital e trabalho no interior da sociedade (luta de classes), das relações de exclusão e exploração que a atividade humana pode alcançar no mundo do capital. O “mercado de trabalho” nos remete à oferta de trabalho, assalariado ou não. Momento singular de oferta e compra da força de trabalho conforme a correlação de forças estabelecidas no mundo do trabalho (Projeto Político Pedagógico - IFBA).

O PPI do IFBA é fruto de um debate realizado num congresso que reuniu professores, estudantes e técnicos administrativos que representaram e defenderam as posições majoritárias aprovadas em reuniões setoriais feitas previamente. Esse PPI significa uma síntese de uma visão de mundo da comunidade, contendo a percepção da educação frente à nova conjuntura tecnológica de um mundo globalizado, indicando, a análise conjuntural, as finalidades da educação técnica/tecnológica e o perfil do profissional que deverá ser formado. Com base nestes elementos posiciona-se quanto aos princípios do ensino (organização didática, níveis e modalidades), da pesquisa, da extensão, da gestão da Instituição, a política de formação e o processo de acompanhamento e avaliação do próprio PPI, constituindo-se em documento que deverá ser constantemente visitado e atualizado pela Comunidade Acadêmica do IFBA (Brasil, 2008).

Importante ressaltar que, quando foi criado o PPI, o IFBA, como é concebido hoje, não existia. Estava sendo implantado/estruturado. O CEFET (hoje IFBA) estava em processo de ifetização (transição para se tornar Instituto). Porém, o documento que rege, nos dias atuais, as dinâmicas dessa instituição de ensino continua sendo o mesmo. Sendo assim, é apenas revisto e atualizado.

Pensar numa nova agenda do corpo no IFBA é a proposta do primeiro capítulo dessa dissertação. E, nessa nova agenda, proponho que a Dança – como conhecimento específico de natureza artística – possa contribuir na construção do conhecimento no/do corpo na formação profissionalizante. Nesse sentido, recorro, mais uma vez, aos escritos de NAJMANOVICH (2001), que compreende o corpo como uma multidimensionalidade de nossa experiência corporal³, GREINER; KATZ (2005), que entendem o corpo como produtor e tradutor de si mesmo – teoria corpomídia⁴, autores como MORIN (2008, 2011, 2012), FREIRE (1996, 2007) e LUCKESI (1994), os quais contribuem para a reflexão sobre a educação formal

³ Denise Najmanovich na sua obra intitulada *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano propõe um corpo multidimensional – um composto ao mesmo tempo material e energético, pessoal e vincular, real e virtual.*

⁴ Corpomídia é uma teoria desenvolvida a partir de estudos nas áreas da comunicação, semiótica, neurociência, cultura e neodarwinismo. As autoras compreendem o corpo como mídia de si mesmo e, com isso, questionam dicotomias como mente/corpo e natureza/cultura.

numa perspectiva política e emancipatória, e as obras de CIAVATTA (2010), RAMOS (2010), FRIGOTTO (2010), entre outros, para elucidações sobre os modos de acontecimento da educação profissionalizante.

Assim, o presente capítulo está dividido em três tópicos que introduzem a discussão sobre o ensino médio profissionalizante, refletindo sobre os modos de enunciar e agenciar os conhecimentos acerca do corpo e da dança numa perspectiva política, no sentido de reconhecer criticamente as demandas do mundo do trabalho para o qual são formados os indivíduos matriculados no IFBA.

2.1 Notas introdutórias sobre educação formal

*Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*

*Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da
injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente
e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos*

Paulo Freire

Consta no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Lei nº 9.394/96).

Pode-se considerar que a LDB entende a educação como um fenômeno abrangente que faz parte das experiências humanas onde quer que elas ocorram. Porém, dentre os múltiplos espaços sociais nos quais a mesma pode ser trabalhada, percebemos que a escola detém, também, uma parcela de responsabilidade na formação dos sujeitos sociais.

Assim, pensar uma nova agenda do corpo na educação é inicialmente compreender que o corpo não é um mero instrumento das práticas educativas e que as produções humanas somente são possíveis pelo fato de sermos corpo. Najmanovich (2001), discorre sobre como o corpo emerge da experiência social e observa que “só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo” (p. 23). A autora fala sobre a multidimensionalidade de nossa experiência corporal para propor uma nova forma de pensar a corporalidade que ela chamou de corpo vivencial ou corpo experimental. Essa discussão será retomada, com devido detalhamento, nas próximas sessões do texto.

Para refletir sobre a educação do corpo na escola profissionalizante com o olhar direcionado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA na modalidade de ensino médio integrado ao técnico, essa pesquisa procurou dialogar com os pensamentos que contribuem para entendimento de que “o corpo não pode ser entendido como um produto” (GREINER, 2005, p.36). Mas, sim, como sujeito do processo educativo e da dinâmica da sua formação. Assim, alguns autores, tais como Edgar Morin (2008, 2011) e Paulo Freire (1996, 2007) foram acionados no sentido de lançar contribuições significativas para se pensar criticamente a condição política e pedagógica do processo educativo formal dos sujeitos sociais.

Edgar Morin⁵ (2008) propõe para o contexto educativo, uma reforma do pensamento. No seu livro intitulado *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, o autor retoma a crítica ao pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz, e propõe que, numa nova maneira de educar, se busque “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes” (p. 24) que é assim explicitado:

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante” no sentido em que

⁵ Edgar Morin, formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. É considerado um dos principais pesquisadores sobre a complexidade. Autor de mais de trinta livros, entre eles: *O método* (6 volumes), *Introdução ao pensamento complexo*, *Ciência com consciência* e *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. É considerado, também, um dos pensadores mais importantes dos séculos XX e XXI Disponível em: <www.edgarmorin.org.br/vida.php>.

situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou “perspectiva”. Trata-se, de procurar sempre as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do universo, o universo dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

(...) Para seguir por esse caminho, o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento (MORIN, 2008, p. 24-25).

O que o autor propõe diz respeito a “uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento.” (2008, p. 20). Trata-se, portanto, da reforma de como pensamos. Uma cabeça bem-feita, para Morin, significa que, “em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e de princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido”(p. 21).

No entanto, na escola aprendemos a pensar separado. Aprendemos a separar as matérias: história, geografia, física, etc. Mas, se pensarmos bem a história acontece num território, numa geografia. Sabemos, também, que a geografia é toda uma história cósmica através da paisagem, planícies, montanhas. Distinguir essas áreas de conhecimento, no contexto escolar, se configura como uma estratégia didática, porém, não é necessário estabelecer separações absolutas. Essa fragmentação é o que impede o estudante de perceber que o conhecimento não é estanque, nem isolado, mas dialoga a todo tempo e momento.

Morin (2008) aponta que a sociedade produz a escola, que, por sua vez, produz a sociedade. O caráter conservador da primeira se reflete na segunda. As mudanças ocorrem num sentido verticalizado e dependem da ação coletiva. Portanto, reformar a sociedade significa reformar a escola e a reforma da escola pressupõe a reforma da sociedade. Assim, ele aponta sete diretrizes para um

pensamento que une, sinalizando que são princípios complementares e interdependentes. Os mesmos podem ser resumidos como segue:

Primeiro, o *princípio sistêmico ou organizacional* que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo e vice-versa. A idéia de sistema opõe-se ao reducionismo, lembrando que “o todo é mais do que a soma das partes” e o é, também, menos que a soma delas. Em segundo lugar o *princípio holográfico*, segundo o qual não apenas a parte está no todo, mas o todo está inscrito na parte. O entendimento desse fato pode auxiliar para que não ocorram análises simplistas de fatos, de atitudes, de ocorrências. Em terceiro lugar, o *princípio do circuito retroativo*, segundo o qual a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa: a causalidade não é linear. Ela é recursiva, conforme aponta o quarto princípio, isto é o *princípio do circuito recursivo*, segundo o qual produtos e efeitos são eles mesmos, também, causadores e produtores daquilo que os produz. Em quinto lugar, o *princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*: para os seres vivos, a autonomia é inseparável da dependência do seu meio ambiente natural e cultural. Por exemplo, podemos fazer muitas coisas no ambiente no qual vivemos, mas se quisermos continuar vivos, não podemos destruí-lo, pois dependemos dele.

Ao falar sobre o conceito de autonomia, abro um parêntese para discorrer sobre o que é proposto por Nogueira⁶ (2008) em sua tese de doutorado intitulada *Poéticas de Multidão – autonomias co-(labor)ativas em rede*, numa perspectiva política, dada a importância dessa discussão para os processos que regulam a produção de trabalho em dança. Nesse sentido, a autora propõe a dança como um processo sistêmico⁷ de construção de signos e sua condição de permanência está relacionada às suas possibilidades co-adaptativa e co-evolutiva na geração de autonomia.

⁶ Isabelle Cordeiro Nogueira é Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Artes Cênicas e Bacharel em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora adjunta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA, onde leciona na Graduação, na Especialização e no Mestrado em Dança com atuação voltada para o estudo dos processos criativos, pesquisa em arte e análise de configurações artísticas.

⁷ Nogueira (2008) embasa-se na Teoria Geral dos Sistemas para falar de processos sistêmicos.

Tratar a dança como um processo sistêmico de construção de signos no espaço-tempo é fundamental para percebermos a sua condição co-adaptativa e co-evolutiva gerando autonomia. Diferentemente de uma liberdade soberana, a autonomia, de acordo com a visão sistêmica, cria padrões relativos de liberdade e neles a co-dependência resulta de uma cooperação entre as partes do sistema, a saber, os elementos do conjunto se relacionando entre si e com seu entorno numa relação de espaço-tempo (NOGUEIRA, 2008, p. 14).

Nesses sistemas autônomos, segundo Nogueira, existe o entendimento de que a participação substitui a passividade nos processos de criação artística. O contexto hierárquico em que uns comandam e outros seguem determinações é desestabilizado e cede o espaço para processos decisórios e colaborativos. A autonomia, portanto, nesse contexto, é característica dos corpos criativos e politizados. Esses corpos são denominados, pela autora, de corpos de multidão⁸.

Retomando às discussões de Morin (2008) sobre os princípios organizadores do processo educacional, o autor propõe, em sexto lugar, o *princípio dialógico*, segundo o qual se deve assumir a inseparabilidade dos contrários no entendimento da realidade. Ou seja, os contrários são constitutivos do real. Não podem ser eliminados, sob pena daquele real não mais existir e, como tais, devem ser entendidos se se deseja uma compreensão desse mesmo real. Por último, o *princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento*: todo conhecimento precisa ser sempre re-conhecido, ou re-examinado porque ele não é um retrato fiel e definitivo da realidade, mas “uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (p. 96) (MORIN, 2008, p. 93-97).

O discurso pedagógico contemporâneo que Morin (2012), nas suas reflexões, nos apresenta, sugere a necessidade de desenvolvimento de um pensamento complexo para que o processo de educação seja contemplativo das necessidades humanas. Para o autor, deveríamos ser animados por um princípio de pensamento

⁸ Corpo de multidão é um conceito sugerido pela Prof^ª. Dr^ª. Isabelle Cordeiro Nogueira em sua tese de doutorado intitulada *Poéticas de multidão – Autonomias co-(labor)ativas em rede*. Assim, novas poéticas da dança os corpos não são objetos ou meros elementos da composição, mas se constituem em sujeitos de ação e contribuem ativamente no processo de produção artística. “O corpo, nesses novos sistemas abertos de criação, passam a ser corpos de multidão, corpos que se engajam em formas de fazer artístico que revelam as suas posturas críticas” (NOGUEIRA, 2005, p.79).

que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas umas em relação às outras.

Essa proposição de Morin (2012) em ligar os conhecimentos e promover o diálogo entre as áreas confere a possibilidade de uma “relição de saberes” visando à superação da fragmentação dos mesmos. O autor em sua obra intitulada *A relição dos saberes: o desafio do século XXI*, produto das Jornadas Temáticas idealizadas e organizadas pelo mesmo, sistematiza as discussões sobre a proposta que visou à reeducação dos educadores da França, objetivando desencadear um processo de reforma do pensamento, um projeto de regeneração humanista regido pela idéia de complexidade e transdisciplinaridade. Outro objetivo das jornadas foi de promover a reflexão dos professores sobre o conhecimento e suas questões epistêmicas, visto que,

[...] uma das finalidades da educação é permitir a cada um ter consciência de sua condição humana, situando-a em seu mundo físico, em seu mundo biológico, em seu mundo histórico, em seu mundo social, a fim de que tal condição possa ser assumida (MORIN, 2012, p. 199).

E como ressalta este autor, numa difícil iniciativa de reunir os diferentes campos científicos, ele debruça frente a sua realidade que é de “levar à consciência da condição particular que significa ser francês e europeu no seio de uma identidade térrea” (MORIN, 2012, p. 199). E é devido à ausência desta ligação de saberes que muitas questões não são respondidas pelos diversos campos de estudo.

Uma das explicações, que consigo perceber com minha experiência docente para a resistência das áreas de conhecimento em se aproximarem, refere-se ao controle das relações de poder que estão presentes no campo acadêmico, o que favorece a formação de especialistas. Nesse sentido, Pierre Bourdieu⁹ no seu livro *O Poder Simbólico* de 2002 sinaliza que:

⁹ Catedrático de Sociologia no Colège De France, Pierre Bourdieu era considerado um dos intelectuais mais influentes da sua época. A educação, a literatura e a arte foram os seus primeiros objetos de estudo. Nos últimos anos, Bourdieu dedicou-se ao estudo dos meios de comunicação e da política. Autor de uma sofisticada teoria dos campos de produção simbólica, o sociólogo procurou mostrar que as relações de força entre os agentes sociais apresentam-se sempre na forma transfigurada de relações de sentido. Tem várias obras

As ideologias devem a sua estrutura e as funções mais específicas às condições sociais da sua produção e da sua circulação, quer dizer, às funções que elas cumprem, em primeiro lugar, para os especialistas em concorrência pelo monopólio da competência considerada (religiosa, artística, etc.) e, em segundo lugar e por acréscimo, para os não-especialistas (p.13).

Para o autor, o poder simbólico é o poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, ou seja, o sentido do mundo supõe um conformismo lógico, uma concepção homogênea que torna possível a concordância entre as inteligências. Destarte, os símbolos são instrumentos de integração social. Enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação, os símbolos tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui, fundamentalmente, para a reprodução da ordem social (BOURDIEU, 2002). Segundo o autor, o mundo da ciência, assim como o mundo econômico, conhece relações de força, fenômenos de concentração de capital e do poder ou mesmo monopólio. Cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital e o capital científico é uma espécie particular de capital simbólico, que é fundado em atos de conhecimento e reconhecimento.

Na contemporaneidade, entendemos que a dimensão de religação de saberes no comportamento humano, no fazer educacional e no diálogo entre as ciências, requer o reconhecimento da diversidade humana e cultural, enunciado pelos esforços de diferentes movimentos sociais. Em se tratando das áreas da Dança e da Educação Física, e considerando que ambas têm o compromisso de favorecer uma consciência corporal de forma estética, criativa, política, sensível, representativa do sujeito, que ambas têm em comum o produto/produzidor de suas experimentações/criações - o corpo e a busca pela afirmação epistemológica, uma

aproximação dialógica fortaleceria seus discursos frente aos saberes que Boaventura de Sousa Santos¹⁰ (2006) chama de “dominantes”.

Importante esclarecer que não é objetivo dessa pesquisa estabelecer uma disputa de poder entre áreas de conhecimento, a saber, Educação Física e Dança. Como Morin (2011), acredito que a educação do futuro acontecerá apoiada em atitude transdisciplinar¹¹, favorecendo a ética e a cooperação entre áreas de conhecimento, e também, a solidariedade entre as pessoas na construção de uma consciência planetária. Esse discurso se apóia, também, no próprio PPI do IFBA que, ao apontar os princípios norteadores do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, sugere que a “instituição buscará a articulação das diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2008).

Claro *apud* Barreto (2004, p. 117), considera a Dança e a Educação Física como áreas complementares e entende que “uma não se poderia sobrepor à outra”, pois as duas podem contribuir significativamente para a formação dos indivíduos. [...] Apóia-se na teoria de que elas existem separadamente, mas podem enriquecer-se muito, durante um trabalho em conjunto. Assim, interessa pensar a dança e suas contribuições para a sociedade, percebendo a sua oferta de possibilidades para formação humana, trazendo à tona reflexões sobre a educação que se pretende na sociedade contemporânea. Enfatizar a presença e a importância dos conhecimentos de dança no ensino médio integrado ao técnico do IFBA, em suas inúmeras formas de conhecimento, é o que pretendo demonstrar com essa pesquisa.

Como graduada em Educação Física e estudiosa da Dança em sua ação artística, concordo com as idéias de Claro e Barreto por entender que a educação, na contemporaneidade, pede a transdisciplinaridade das áreas de conhecimento. Os

¹⁰ Boaventura de Sousa Santos é doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale, professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. É internacionalmente reconhecido como um intelectual importante da área de ciências sociais. Tem vários livros escritos, entre eles estão *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989), *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade* (1004), *Viagem ao centro da pele* (2006) e *Epistemologia do Sul* (2009).

¹¹ A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. Proposto por Piaget, esse conceito é resgatado por vários outros autores, entre eles Edgar Morin.

profissionais de Educação, nas suas diferentes áreas de conhecimento, não devem trabalhar de forma estanque, desconectada, competitiva. Independente da área de atuação, os profissionais devem buscar a cooperação e compartilhamento solidário dos saberes e fazeres que constituem a complexidade humana.

Conrado (2010, p. 122) em seu artigo intitulado *Danças afro-brasileiras: diálogo, pensamento e arte educação na contemporaneidade* aponta que, “é na perspectiva do olhar ao sensível na contemporaneidade onde a arte, a educação e a consciência crítica, juntos indicam caminhos para mudanças significativas através de estratégias de intervenção social”. A autora também concorda e apóia que os saberes precisam estar conjugados, pois “é na complexidade dessas relações que é possível explicar os fenômenos, os conceitos, as características, as formas de apresentação na sociedade, seja nos aspectos de entraves, quanto nas aberturas e conquistas” (p. 124).

O que se propõe nesta pesquisa é convergir o olhar para a dança no sentido de percebê-la enquanto ação do corpo que produz conhecimento. Não se trata simplesmente de estudar sobre dança, mas, principalmente, investigar como a mesma pode contribuir na educação dos jovens matriculados no Instituto Federal de Educação da Bahia. Desta forma, pretendo apontar para uma possível convergência de discursos e práticas das áreas curriculares Educação Física e Dança na tentativa de transgredir ou transpor as fronteiras epistemológicas que ainda teimam em “definir” espaços e impedir o diálogo entre esses saberes e saberes diversos.

E, para endossar as discussões postas até aqui, recorro a Boaventura Sousa Santos (2006) na sua proposição de uma “Ecologia dos Saberes”. Esse autor defende a idéia de que cada saber existe apenas em meio a outros saberes, e nenhum é capaz de se bastar, sempre existe a necessidade de fazer referência a outros. A idéia de Boaventura com a Ecologia dos Saberes visa recuperar práticas e saberes de grupos sociais diversos (Epistemologia do Sul¹²) que, em função do capitalismo e dos processos coloniais, foram, ao longo do tempo, sendo colocados, social e historicamente, em uma postura de meros objetos ou ainda de matéria-

¹² A expressão Epistemologia do Sul é uma metáfora do sofrimento, da exclusão do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da história, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo.

prima dos saberes que dominavam (Epistemologia do Norte¹³) que foram considerados, por muitos séculos, como a única verdade ou os únicos saberes válidos. A Ecologia dos Saberes abarca o máximo possível de conhecimentos de mundo, incluindo as experiências oriundas dos conhecimentos do Norte, ou seja, pode-se dizer que se trata das epistemologias em uma espécie de conjunto e não de uma epistemologia única. Ecologia dos saberes trata-se, portanto, mais de um conjunto de epistemologias do que uma única epistemologia. Uma das preocupações do autor é aproximar a ciência do senso comum, com vista a ampliar o acesso ao conhecimento.

Para Sousa Santos, uma diferença básica da Epistemologia do Sul em relação à do Norte é a inclusão do máximo de experiências de conhecimentos do mundo na primeira. Não se trata, portanto, de fortalecer o Sul numa postura combativa ao Norte; muito pelo contrário, trata-se de subverter modos de entendimento do mundo em que está implícita uma lógica, combativa, intolerante e com pretensões de universalidade. Nesse discurso, o autor tem o objetivo de refletir acerca das ciências no seu conjunto, observando toda a sua trajetória ao longo dos séculos, bem como reflete a idéia de progresso científico, concluindo que ainda vivemos baseados numa ciência que tem muito a amadurecer. Dessa maneira, busca fortalecer o pensamento de que o conhecimento científico deve fundamentar-se na conciliação de diversas áreas das ciências existentes da atualidade, enfatizando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para alcançar uma dimensão mais aproximada do real.

A partir dessas questões, podemos pensar agora que a Educação Física e a Dança podem (e arrisco dizer que devem) configurar-se como um espaço imprescindível para promovermos uma Ecologia dos Saberes produzidos no domínio da dança. Esta visão requer professores que compreendam a necessidade de estar em constante relação com os saberes que constituem o amplo campo do conhecimento humano. Um profissional com capacidade de compreender que:

¹³ A expressão Epistemologia do Norte refere-se aos saberes dominantes, considerados, por muitos séculos, os únicos válidos.

[...] o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade (MORIN, 2008, p.88-89).

No diálogo aqui trazido entre Sousa Santos e Morin, há um alerta sobre o sistema educativo e suas práticas que privilegiam a separação em detrimento da ligação. Morin (2012) ainda pontua e critica, no contexto educacional, a forma disciplinar que o conhecimento está organizado.

A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; assim, o conhecimento de um conjunto global, o homem, é um conhecimento parcelado. Se quisermos conhecer o espírito humano, podemos fazê-lo através das ciências humanas, como a psicologia, mas o outro aspecto do espírito humano, o cérebro, órgão biológico, será estudado pela biologia (MORIN, 2012, p. 2).

O pensamento complexo é, portanto, segundo Morin (2006), essencialmente aquele que trata da incerteza e consegue conceber a organização. “Apto a unir, contratualizar, globalizar. Mas, ao mesmo tempo, a reconhecer o singular, o individual e o concreto” (MORIN, 2012, p. 21). Morin (2006) discorre que tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes, ou seja, cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo multicelular. A sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas.

Neste atual período histórico, as quebras de paradigmas, a abolição de fronteiras, a multiplicidade de abordagens, métodos e técnicas se tornam recursos importantes para que a produção de conhecimento não seja fragmentada. A complexidade sugere uma infinidade de fusões e intercâmbios, e para atender a esta necessidade de hibridação os prefixos inter, trans, multi, pluri passam a ser comumente empregados nos mais diversos campos do conhecimento. O que para Lerbert (2012) é um trabalho que exige fôlego e mudança nas práticas de ensino. Segundo esse autor, o nosso sistema pedagógico, essencialmente baseado no

consumo de saberes, não permite que o sentido desses saberes seja suficientemente interiorizado e que o indivíduo tenha capacidade suficientemente de descentralização. Portanto, ele só dá acesso ao sucesso para alguns e organiza, na inconsciência, o fracasso dos outros.

Os vários saberes escolares, dentro do processo educativo, devem buscar a formação do sujeito integral que constrói o conhecimento a partir das diferentes experiências artísticas, culturais, sociais e políticas. Neste sentido, Morin (2006) defende que o ser integral é constituído em suas partes aparentemente antagônicas. Porém, concorrentes e complementares em uma relação dialógica. Para ele, o ser humano integral é um sistema complexo que carrega em si, a afetividade, a racionalidade, o mito e o delírio. É trabalhador e lúdico; empírico e consumista; prosaico e poético. Desta forma, a complexidade humana está ligada aos seus elementos constituintes, respeitando a singularidade e também a diversidade na integralidade do ser. Assim, é preciso compreender que:

[...] a unidade humana traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2006, p. 55).

A preocupação com as práticas educativas da educação formal aparecem, também, nos escritos de Paulo Freire. Segundo Freire¹⁴ (2007), na sua obra intitulada *Educação como prática da liberdade*, uma das grandes fraquezas de nossa educação é a de enfatizar posições ingênuas nos sujeitos sociais e negar a eles posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Ele defende, portanto, “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (2007, p. 20).

¹⁴ Paulo Freire é considerado o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido, principalmente, pelo método de alfabetização de adultos, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, principalmente das parcelas desfavorecidas da sociedade. Escreveu vários livros, entre eles *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da autonomia* e *Educação como prática da liberdade*. Disponível em: < www.paulofreire.org.br/asp/Index.asp>.

Com Freire (2007), o dilema que se apresenta, ainda hoje para a educação, é que a mesma seja desvestida da roupagem alienada e alienante e passe a ser uma força de mudança e libertação. E, nesse modo de pensar, o autor apresenta uma educação para a liberdade em oposição a educação para a domesticação/alienação. Uma educação para o homem-sujeito no lugar de uma educação para o homem-objeto. Desse modo, esclarece que toda vez que a liberdade é suprimida, o homem é minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe são impostos. Sem o direito de discutir direitos e liberdade, o homem tende a sacrificar a sua capacidade criadora.

Sob um ideário libertador, Freire (2007) contesta a educação alienante e propõe um modo de educar que possibilite ao homem a discussão corajosa de suas problemáticas intrínsecas e extrínsecas. Para ele, é preciso praticar uma educação que promova o diálogo com o outro, que se predispunha a constantes revisões pela análise crítica continuada de seus “achados”.

Ao fazer crítica sobre um tipo de educação ainda hegemônica nos espaços formais de educação, subjugada aos ditames ou regras de uma cultura de saberes impostos que alienam ao invés de prover a emancipação, Freire (2007), alerta para a maneira pela qual uma ordem hierárquica é imposta nos meios educacionais e o quanto ela precisa ser reinventada:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2007, p. 104-105).

A reflexão que propõe o autor não é sobre o mundo sem homens, ou homem abstração, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Freire aponta que a educação problematizadora se faz num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. “A educação como prática da liberdade implica a negação do homem

abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim, como, também, a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2007, p.81).

A educação é, para Freire (2007), um ato de conscientização que deve ser libertadora e transformadora. Um ato político no qual a ação e a reflexão são constituintes inseparáveis da prática representando uma maneira de existir dos seres humanos. A educação, segundo o autor, precisa considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como objeto esvaziado de conhecimento. Ou seja, sua vivência, sua realidade e sua forma de enxergar e ler o mundo, precisam ser considerados no processo de aprendizagem. Essa maneira de pensar a educação possibilita a formação do sujeito autônomo que, segundo Freire (1996), refere-se ao indivíduo pleno de suas capacidades, competências e habilidades, consciente de seu papel e posição social, capaz de compreender e posicionar-se diante dos interesses e às tensões que perpassam a vida social.

Luckesi¹⁵ (1994), por sua vez, aponta que a educação tanto pode ser um meio de perpetuação do atual projeto de sociedade como pode e deve servir como instrumento de sua transformação a serviço da grande maioria oprimida e marginalizada, e que pode ser um ponto de partida para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desta forma, a importância da educação escolar exige que se possa refletir sobre sua relação com a sociedade, uma vez que ambas não podem ser pensadas como instâncias independentes. Segundo Luckesi (1994), a escola como instituição social, cumpre determinadas funções que podem ser consideradas pertencentes ou não à ordem social vigente em momentos históricos determinados. Significa dizer que, na nossa sociedade capitalista, essa relação apresenta-se de tal forma, que as relações de poder que perpassam a vida social se fazem presentes no cotidiano escolar. O autor acredita que “uma educação dentro de uma sociedade não se

¹⁵ Cipriano Carlos Luckesi é formado em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, da PUC - SP. Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UCSAL – BA. Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA – BA. Doutor em Educação: Filosofia e História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC – SP. É professor Pós-aposentado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FACED – UFBA. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade – GEPEL.

manifesta como um fim em si mesma, mas sim, como instrumento de manutenção ou transformação social” (LUCKESI, 1994, p. 30-31).

Considerando que a educação está contaminada por conceitos, valores e finalidades que a norteiam, Luckesi (1994) reflete sobre o valor da mesma na e para a sociedade. Assim, ele aponta que a educação pode ser entendida por intermédio de três formas: 1) *redenção*, 2) *reprodução* ou 3) *transformação* de uma sociedade, sendo que cada uma tem características específicas no que se refere ao conceito dos termos em questão, a saber:

A *tendência redentora* compreende a sociedade harmonicamente determinada por uma estabilidade natural, com alguns desvios de grupos e indivíduos, importando conservar esta ordem estável e reintegrar esses indivíduos que estão à margem do processo. A função da educação, nesse contexto, é recuperar e adaptar o indivíduo à sociedade, reintegrando-o, para manutenção da ordem. Na *tendência reprodutora* a compreensão que se tem de educação e de escola é de que são meros instrumentos, aparelhos ideológicos do Estado, ou seja, estão a serviço dos interesses da classe dominante e do sistema produtivo capitalista. De acordo com essa tendência, a educação é responsável pela formação de indivíduos qualificados para o trabalho, e que se submetam e se adequam às regras dessa sociedade. E, por fim, a *tendência transformadora* compreende a educação dentro da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, na perspectiva de trabalhar pela democratização. Portanto, a educação transformadora tanto pode ser um meio de perpetuação do atual projeto de sociedade como pode e deve servir como instrumento de transformação desta, a serviço da grande maioria oprimida e marginalizada. Pode ser um ponto de partida para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LUCKESI, 1994).

As discussões sobre educação, apresentadas até aqui, sugerem avaliação constante dos seus objetivos e metas no que se refere a formação do sujeito/corpo e o lugar que ocupa nas relações pedagógicas, e, por conseguinte, nas relações sociais. Assim, ao referenciar a formação profissionalizante, é preciso levar em consideração o projeto de sociedade objetivado por esta ação. Nesse sentido, se faz necessário compreender o objetivo das políticas públicas, em âmbito social, quando

se projeta e se coloca em movimento as ações de qualificação profissional para os diversos setores da população.

Se pensarmos no contexto do Instituto Federal de Educação da Bahia, perceberemos que sua história foi marcada pelas primeiras tendências da educação apontadas por Luckesi (1994), acima descritas, para atender as camadas menos favorecidas da sociedade, por assumir um caráter assistencialista e de preparação para um ofício. Os registros apontam que o Colégio das Fábricas “objetivava capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios” (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 168), seguida da Escola de Aprendizes Artífices que tinha como função enquadrar os indivíduos que desrespeitassem a ordem social. “Nessas escolas, que se destinavam aos órfãos e desvalidos da sorte, o trabalho era considerado como elemento regenerador da personalidade e formador de caráter” (AMARAL; OLIVEIRA, p. 169). A afirmação de Lessa (2002) complementa e ilustra bem essa apítuloafirmativa:

De um modo geral, o período entre a criação da Escola de Aprendizes Artífices, até o ano de 1940, caracteriza-se por uma fase em que esse segmento institucional de ensino representa a redenção dos males sociais. Sua missão estava centrada na preparação profissional dos excluídos da sociedade, dos desvalidos e operários artífices (LESSA, 2002, p. 13).

A realidade da educação profissional do IFBA, nos dias atuais, assume um espaço importante no campo educacional, principalmente o ensino médio integrado ao técnico, objeto de estudo dessa pesquisa. Reflete uma realidade que objetiva alcançar o último modelo de educação proposto por Luckesi (1994): a tendência transformadora da educação. Porém, assim como em outras várias instituições de ensino público da Bahia, herdou o que podemos chamar de domesticação pedagógica: o sujeito é formado para o não questionamento, para o empobrecimento do diálogo, para não se emancipar, para alimentar o capital, na medida em que os próprios docentes divergem seus discursos das suas práticas em sala de aula, continuando a trabalhar de forma disciplinar, fragmentada e não contextualizada.

Na literatura sobre o processo educativo do IFBA, CIAVATTA (2005), AMARAL; OLIVEIRA (2007), LESSA (2002), FARTES; MOREIRA (2009), RAMOS (2012), OLIVEIRA (2012), entre outros, apontam que as discussões do projeto de ensino integrado estão voltadas para uma formação que busca a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões, sejam estas políticas, afetivas ou econômicas e que considera o trabalho como princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros (FRIGOTTO, 2010, p. 60).

Segundo o PPI do IFBA, o trabalho como princípio educativo reafirma a visão da educação profissional e tecnológica como direito e bem público essencial para a promoção do desenvolvimento humano, econômico e social, comprometendo-se com a redução das desigualdades sociais e regionais; vinculando-se ao projeto de nação soberana e ao desenvolvimento sustentável; incorporando a educação básica como requisito mínimo e direito de todos os trabalhadores, mediados por uma escola pública com qualidade social e tecnológica (BRASIL, 2008).

A transformação social, portanto, é conseqüência da transformação dos indivíduos. A educação profissionalizante, por sua vez, deve pautar-se pela efetivação de práticas pedagógicas que gerem modificações nos sujeitos envolvidos (professores, alunos, escola, comunidade), para que possam contribuir numa prática social ampla e igualitária. Por conseguinte, a articulação ou a integração entre ensino médio e a educação profissional de nível técnico passa a ser um desafio político-pedagógico constante, uma vez que implica na eliminação da estrutura dual¹⁶ que sempre marcou historicamente a educação brasileira e que implica

¹⁶ A literatura sobre dualismo da educação brasileira tem no ensino médio sua maior expressão. Destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO, 2010).

também na extinção da dualidade de classes. Contudo, essa discussão terá maior profundidade nos textos que seguem.

A fim de acelerar esse processo de transformação social para o qual a educação integralizadora, emancipatória e compartilhada exige, se faz necessário compreender que as mudanças dos paradigmas educacionais irão promover outras posturas éticas, estéticas e políticas e a aceitação dos desafios impostos pela sociedade contemporânea, a exemplo de uma formação política do sujeito da educação. Destarte, devemos refletir a situação da escola, e no contexto desta pesquisa, a que oferece a formação profissionalizante. Diante de um ensino que visa superar o tecnicismo voltado ao mercado de trabalho, a alternativa será preparar o sujeito para a construção de uma sociedade mais justa, e que orienta suas ações didático-pedagógicas para a formação de sujeito que é corpo e como tal deve ser tratado.

Para dar mais sustentabilidade à essa assertiva, recorro ao PPI do IFBA, onde consta que a formação histórico-crítica integrada à formação técnico-científica deve estar presente na missão desse instituto, superando o tecnicismo reducionista e a visão unilateral de atendimento às necessidades formativas do mercado (BRASIL, 2008).

2.2 O lugar do corpo no processo educativo formal

A educação é o encontro dos homens para a pronúncia do mundo.

Paulo Freire

Entendendo o corpo como um lugar da construção de sentidos, espaço de investigação e criação de novas realidades, em conexão com diferentes meios, é que defendo a presença da Dança – enquanto conhecimento específico – na formação do sujeito/corpo no IFBA. Pensar o corpo como um espaço privilegiado de

características ímpares que expressam, entre outros, valores afetivos, éticos, estéticos, sexuais, morais e também aspectos físicos, biológicos é considerar a condição de existência do sujeito como resultante dos ajustes que a natureza e cultura travam no decorrer do tempo .

O corpo é um ambiente que congrega idéias, emoção, razão. É no corpo, e por meio dele, que interagimos com o mundo a nossa volta em uma relação contínua com o espaço/tempo presente, reconfigurando nosso modo de ser, de se relacionar com o outro; enfim, o modo de estar no mundo. Para Morin (2011), o ser humano é uma unidade complexa e multidimensional; dessa forma, é biológico, psíquico, social, afetivo e racional.

No capítulo três da sua obra intitulada *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, Morin (2011) traz a discussão sobre o ensino fragmentado e de como isso é prejudicial à educação. Para o autor, é preciso considerar o ser humano e toda sua complexidade: sua condição física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica.

A discussão sobre educação apresentada até aqui, pontua tensões existentes na realidade social e denuncia a emergência de se pensar o espaço pedagógico, da escola, como algo que deve ser planejado de forma a contemplar experiências significativas da sensibilidade e da construção de valores capazes de garantir sua mudança estrutural. Dessa maneira, a educação no/do corpo e sua relação com o mundo pode ser significativa para as interferências subjetivas da formação.

Nesse sentido, Najmanovich¹⁷ (2001) faz uma crítica aos modelos de pensamentos lineares¹⁸, rompendo com os discursos da modernidade¹⁹ no processo

¹⁷ Denise Najmanovich é epistemóloga e Mestre em Metodologia da Investigação Científica. É professora de Epistemologia das Ciências, da Universidade CAECE de Buenos Aires. É também professora convidada do Programa de Actualización en el Campo de Problemas de La Subjetividad, da Faculdade de Psicologia de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, e do Núcleo de Estudos da Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É autora do livro intitulado *O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano*.

¹⁸ A linearidade é uma trama subjacente da modernidade: se encarna na perspectiva pictórica, no cálculo infinitesimal, no sistema contábil, na filosofia positivista do conhecimento, da concepção mecânica do corpo, na ideologia do processo e na “sobrevivência do mais apto” (NAJMANOVICH, 2001, p. 22).

¹⁹ A modernidade está relacionada ao projeto de mundo moderno empreendido ao longo da história do período compreendido entre os séculos XV e XVIII. O Iluminismo, o Renascimento, a descoberta do continente e outras grandes mudanças no mundo estão contidas no contexto da Idade Moderna (<http://idade-moderna.info/>). Segundo Najmanovich (2001), o discurso moderno não se trata meramente de uma forma de falar, mas sim de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo.

educativo, que consideram o corpo como uniforme. Segundo ela, no período moderno, as concepções contemporâneas sobre as dicotomias clássicas (sujeito-objeto, corpo-mente, matéria-energia) questionam a suposta independência de cada um dos termos constitutivos dessas polaridades pensadas como separadas, dissociadas, desconectadas.

Ao questionar a polaridade excludente sujeito-objeto ou seu equivalente corpo-mente, avançamos para um novo espaço cognitivo. Já não se trata de indicar novos lugares no velho mapa da modernidade, e sim que os desenvolvimentos contemporâneos exigem a construção de um novo espaço cognitivo, em que corpo-mente, sujeito-objeto e matéria-energia são pares co-relacionados e não oposição de termos independentes (NAJMANOVICH, 2001, p. 8).

Segundo a autora, quando tratamos de corpo é preciso considerar que o mesmo é oriundo de nossa experiência social e histórica, num contexto específico, e que está atravessado por múltiplos imaginários. Assim, fala da multidimensionalidade da nossa experiência corporal e propõe pensar numa nova forma da corporalidade: o corpo vivencial ou corpo experimental. Nesse sentido, corporalidade é definida como sistemas autônomos em constante troca com o entorno com que estamos envolvidos numa rede de relações que implicam que estamos comprometidos em uma dinâmica de transformações em co-evolução com ambiente. O desafio está, segundo ela, em apreender um espaço múltiplo tendo como ponto de partida a afirmação da corporalidade do sujeito que exige uma mudança de nossa paisagem cognitiva. A autora propõe a idéia de um sujeito encarnado com um imaginário complexo e com um corpo multidimensional, “um corpo, ao mesmo tempo, material e energético, sensível e mensurável, pessoal e vincular, real e virtual” (NAJMANOVICH, 2001, p. 24) fundamentado pelo conceito de enação²⁰.

²⁰ Segundo Najmanovich (2001) a enação propõe considerar uma multiplicidade de formas de percepção do sujeito encarnado em co-evolução com seu ambiente.

A idéia de enação aparece nos escritos de Greiner (2005) ao apresentar a noção de embodied²¹ em sua retrospectiva sobre teorias do corpo. Para esclarecer que tal termo constitui-se na ação corporificada, a autora recorre a obra de Francisco Varela²², *The embodied mind*, escrita em parceria com outros autores. Discorre que, de acordo com essa perspectiva, não se poderia mais se pressupor um observador desencarnado ou um mundo existente apenas na mente de alguém. Segundo a autora, a partir desse período outros pesquisadores começaram a questionar a relação entre conhecimento e experiência vivida.

A idéia de enação era a convicção a partir da qual a cognição, longe de ser uma representação de um mundo pré-existente, seria um conjunto de um mundo e de uma mente a partir da história de diversas ações que caracterizariam um ser no mundo. A abordagem enativa afirmava, portanto, a interdependência entre práticas biológicas, sociais e culturais, a necessidade de ver, nas atividades, os efeitos de uma estrutura, sem perder de vista o imediatismo da experiência (GREINER, 2005, p. 35).

Segundo Najmanovich (2001), por definição, somos sujeitos encarnados, somos nosso corpo, só podemos conhecer o que somos capazes de perceber com nosso corpo. Então, o modo como somos tratados não transforma essa realidade, mas faz encarnar um entendimento equivocado de nós mesmos.

O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio (...) não podemos conhecer os objetos independentes – sem relação alguma – de nós (...) o conhecimento implica interação, relação, transformação mútua, co-dependência e co-evolução (NAJMANOVICH, 2001, p. 23).

O sujeito encarnado desfruta do poder da criatividade e da escolha, mas deve assumir o mundo que co-criou (NAJMANOVICH, 2001, p. 29).

²¹ Segundo Greiner (2005) embodied não é uma palavra fácil de ser traduzida para o português sem sugerir uma idéia equivocada ao seu respeito. “Encarnado” ou “incorporado”- possíveis traduções – podem lembrar a ação de “baixar um espírito num corpo”, o que seria incorreto.

²² Os autores buscavam uma aproximação entre as ciências cognitivas, as tradições budistas, a psicologia meditativa e a filosofia. A idéia era compreender no gesto da experiência humana, as possibilidades qualitativas daquilo que havia sido vivido.

Em síntese, a autora propõe a existência de um sujeito encarnado composto a partir de várias categorias que compõem o seu devir, considerando que estas se desenvolvem na trama evolutiva de sua vida e estão inseparadamente ligadas à experiência social e pessoal, às tecnologias sociais, físico-químicas, biológicas e comunicacionais ligadas à convivência. Desta forma, o conhecimento é um modo de relação com o mundo do sujeito encarnado e sensível às diferenças, que não pode conhecer as coisas em si mesmas, e sim, através da relação diferencial que estabelece com elas.

Podemos supor, a partir da premissa de Najmanovich (2001), que é com o corpo, com movimento e com os sentidos que percebemos o mundo, que interagimos e o transformamos. Nesse sentido, o ensino médio profissionalizante adequado a essas premissas, estaria promovendo o acesso às possibilidades de diversas experiências corporais do educando para construção da autonomia, da liberdade criadora e da consciência crítica. Porém, este processo de construção de conhecimento de si, como corpo em enação, envolve o risco, a aceitação do novo e a consciência das mudanças paradigmáticas que a contemporaneidade nos impõe, como aponta Paulo Freire (1996), ao falar sobre a educação como prática construtora da autonomia:

A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Assim, a participação dos educandos na elaboração das atividades que busquem a construção do “aprender a aprender” deve ser dinâmica e transformadora. Estas devem estar voltadas para o desenvolvimento da capacidade de construção do conhecimento pelo uso da pesquisa, da reflexão, da criticidade e da investigação contínua de novas correlações, que neste estudo estabelece-se entre corpo e movimento. Educar, portanto, é compartilhar experiências construindo autonomia (FREIRE 1996).

Há diversos caminhos teóricos para a construção do conceito de corpo e as reflexões impulsionam o desenvolvimento de novas formas de vê-lo e entendê-lo. As reflexões de NAJMANOVICH (2001), KATZ²³; GREINER²⁴ (2005) são fundamentais para os objetivos dessa pesquisa, que é o de discutir sobre a formação do indivíduo - que é corpo - na educação profissionalizante do IFBA.

O corpo, aqui apresentado, é compreendido a partir do conceito de corpomídia²⁵ proposto por Katz e Greiner (2005). As autoras propõem que o corpo não é um recipiente (lugar aonde as informações vêm do mundo e são processadas para serem depois devolvidas ao mundo), mas sim, aquilo que se apronta num processo coevolutivo de trocas com o ambiente, ou seja, algumas informações do mundo são selecionadas para se organizarem na forma de corpo. “E como o fluxo não estanca, o corpo vive no estado do sempre-presente, o que impede a noção do corpo recipiente” (KATZ, GREINER, 2005, p. 130). Assim, a mídia à qual o corpomídia se refere, diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo corpo.

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com essa noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a idéia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia ao qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

²³ Helena Katz é professora no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica e no Curso Comunicação das Artes do Corpo na PUC- SP, onde coordena o Centro de Estudos em Dança. É também professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e professora convidada no Programa de Pós-Graduação em Artes de São Paulo. Seu campo de pesquisa é o corpo, tendo desenvolvido, em parceria com a professora Dr^a Christine Greiner a Teoria Corpomídia. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cos/docentes/helena_katz.html>.

²⁴ Christine Greiner é professora do curso de Comunicação das Artes do Corpo e do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC- SP, onde coordena o Centro de Estudos Orientais.

²⁵ Em vários artigos, ensaios ou capítulos de livros, Cristine Greiner e Helena Katz vêm, nos últimos anos, nos apresentando este conceito. Consiste na idéia de que algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo. Nessa perspectiva, o corpo é um sistema aberto cujo futuro não podemos prever, porque as constantes trocas com o ambiente o constituem como um resultado imprevisto desses cruzamentos.

Com a teoria corpomídia, pode-se pensar o corpo a partir da sua característica processual, enquanto mídia de si mesmo, como um sistema vivo e em trânsito contínuo de trocas de informações com o ambiente. Corpo e ambiente como codependentes, atuando juntos, sem separação. Assim, a compreensão do corpo no seu espaço, e em seu tempo, exige um olhar minucioso sobre o percurso do ser humano no mundo. Desse enfoque, brotam constantes reapropriações, num contínuo de novas contaminações de informações.

As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc), de nossas interações com nosso ambiente através das ações de se mover, manipular objetos, comer, e de nossas interações com outras pessoas dentro de nossa cultura (em termos sociais, políticos, econômicos e religiosos) e fora dela (GREINER, 2005, p. 131-132).

A teoria corpomídia propõe favorecer uma leitura crítica do papel do corpo, face ao que está em curso na nossa sociedade e, por isso, propõe que corpo e ambiente existam em um inestancável fluxo de trocas/contaminações, sublinhando que tanto um como o outro só existem nestas trocas incessantes. As trocas/contaminações não acontecem depois que corpo e ambiente existem, mas são elas que os constituem (KATZ; GREINER, 2005).

O corpomídia, já mencionado anteriormente, é uma teoria da comunicação, que vem sendo muito utilizada no campo artístico-pedagógico da Dança, particularmente no eixo São Paulo-Bahia, mais fortemente desde o lançamento do Programa de Qualificação Institucional PUC/UFBA e com o surgimento do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, e significa entender corpo como natureza e cultura em transformação contínua. A teoria defende a idéia de corpo como mídia primária, discutindo cognição, pensamento e dança numa perspectiva evolucionista (KATZ; GREINER, 2005).

Quando se olha para o corpo humano, percebe-se que se trata de um exemplo privilegiado. Não há melhor lugar para deixar explícito o tipo de relacionamento existente entre natureza e cultura. Não há outro tão apto a demonstrar-se como um meio para que a evolução ocorra. Corpo é mídia, nada além de um resultado provisório de acordos cuja história remonta a alguns milhões de anos. Há fluxo

contínuo de informações sendo processadas pelo ambiente e pelos corpos que nele estão (KATZ, 2003, p. 263).

Tem-se, portanto, que o corpo não é um veículo por onde a informação passa e nem é um depósito delas. A mídia desse corpo não é entendida como lugar. A mídia em referência ao corpomídia significa um estado transitório do corpo. O corpo está mídia de si mesmo o tempo todo, porque o mesmo está em processo de transformação continuada. Esses escritos dialogam com o que Nogueira (2008, p. 76) aborda quando discorre que “somos produtores e objetos dos processos evolutivos da nossa espécie, do ‘lugar’ em que estamos e dos lugares que inventamos. Esse ‘lugar’ é o corpo e o ambiente atuando conjuntamente”.

Greiner (2005) entende que o movimento humano é biológico e também cultural, sendo a expressão de uma cultura viva que se transforma continuamente com as trocas com o ambiente, em uma rede de relações sociais. A relação de um com outro é um aspecto fundamental para começarmos a mapear o corpo como um sistema e não mais como um instrumento ou produto.

A autora trata do movimento corporal apostando na negação da hegemonia epistemológica e dos dualismos entre corpo e mente, natureza e cultura, de forma a propiciar um deslocamento conceitual para que se testem novas paisagens. Para se inteirar das proposições que surgiram no século XXI, Greiner aponta que são importantes os estudos de Llinás, para quem “o pensamento é um movimento interiorizado” (LLINÁS, 2001 apud GREINER, 2005, p. 65). Nessa perspectiva o movimento corporal é entendido como chave principal para a compreensão dos processos de comunicação. Uma vez que a história dos saberes, dessa área, é concebida pela complexa relação de mediação entre o corpo e o mundo.

Ainda Greiner (2005), afirma que “não cabe mais distinguir como instâncias separadas e independentes, um corpo biológico e um corpo cultural. O corpo anatômico e o corpo vivo atuando no mundo tornam-se inseparáveis” (p. 42). Essas relações possibilitam entender como nós, seres humanos, nos constituímos nas trocas de informações entre corpo e ambiente. Nessa direção, Katz e Greiner (2005) afirmam que os processos coevolutivos entre corpo e ambiente precisam, necessariamente, ser levados em consideração e que falar em coevolução significa dizer que não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que

constrói o ambiente - ambos são ativos o tempo todo - a informação internalizada no corpo não chega imune. É imediatamente transformada.

Quando perguntamos sobre o lugar do corpo na educação profissionalizante, indagamos sobre o modo pelo qual o mesmo é compreendido nos currículos escolares do IFBA, sobretudo na relação com a construção e apropriação dos saberes. Essa indagação reflete uma preocupação que se observa nos pressupostos históricos e epistemológicos da educação profissional na Bahia como veremos no próximo tópico desse capítulo. Assim, uma explanação do panorama histórico e a conjuntura que esse processo resultou, comporá o texto para que o leitor compreenda que, na concepção da formação profissionalizante, o objetivo não era o de promover ou incentivar a criticidade no indivíduo ou proporcionar o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva. Ao contrário, objetivava a preparação e capacitação do indivíduo para ocupar uma vaga no mercado de trabalho para alimentar o capital.

Assim, pensar a educação profissional no IFBA pressupõe entender que o corpo não é, apenas, um dado material resultante da ação da natureza. Essa afirmação pode ser complementada aqui pelas palavras de VARGAS (1990), quando discorre que o corpo é um território de ação da natureza e da cultura, ou melhor, é produto da intrínseca relação que se estabelece entre essas duas dimensões e, por essa razão, é possível afirmar que o mesmo é construído no contexto cultural e social onde vive, sendo produzido nas relações que ali se estabelecem na medida em que são contaminados pelos significados culturais de cada grupo social.

Os corpos que transitam nas instituições escolares estão sujeitos as relações de poder como aponta Foucault²⁶ (2009). Estas relações hierarquizantes buscam, a partir da forma estabelecida de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimento, tornar estes corpos obedientes, disciplinados e reprodutores dos valores da sociedade da qual fazem parte. Conforme este autor, o corpo-máquina

²⁶ Michel Foucault licenciou-se em Filosofia e em Psicologia na Sorbone. Lecionou psicologia e filosofia em diversas universidades, na Alemanha, na Suécia, na Tunísia, nos Estados Unidos e em outras. Escreveu para diversos jornais e trabalhou durante muito tempo como psicólogo em hospitais psiquiátricos e prisões. Autor de vários livros, entre eles estão: Doença Mental e Psicológica, História da Loucura, A ordem do discurso e Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/paul-michel-foucault.jhtm>>.

está relacionado a tudo que possibilite a exaustão de exercícios que o corpo realize. Trata-se de um corpo, simétrico, disciplinado. A disciplina desse corpo irá determinar um bom soldado, adestrado, apto, forte, facilmente controlado e dócil.

Em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*²⁷, Foucault demonstrou que as instituições, como escola, quartel, hospital psiquiátrico e família, tem como objetivo docilizar o corpo através do controle do movimento e dos gestos. Para tanto, era preciso usar de uma prática pedagógica que trabalhasse, de maneira exaustiva, os exercícios; que estivessem baseadas em objetivos para quantificar, punir e recompensar. Infelizmente, é possível ver, ainda hoje, algumas destas características modernas nos processos pedagógicos de uma maneira geral.

Michel Foucault (2009) elabora sua teoria, sobre os corpos dóceis, analisando a formatação das disciplinas como fórmulas de dominação do corpo humano no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Esse procedimento forjaria corpos submissos e exercitados, com potencialidades físicas, porém com fragilidades políticas, uma vez que foram moldados para a subserviência. Essa anatomia política é produto de uma multiplicidade de processos que forjam um método específico, vinculado a um determinado contexto histórico.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder, está nascendo. Ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, para que, não simplesmente façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2009, p. 132).

Recorro, neste momento, a Christine Greiner (2005), que ao se reportar aos escritos de Foucault (2009) traduz que a produção do sujeito tem lugar através da subordinação e mesmo da destruição de corpo:

O corpo deixa de ser, portanto, um lugar onde ocorre a construção do sujeito. A resistência aparece como efeito do poder, como parte

²⁷ Vigiar e Punir é um amplo estudo sobre a disciplina na sociedade moderna. Foucault analisou os processos disciplinares empregados nas prisões, considerando-os exemplos da imposição, às pessoas, e padrões “normais” de conduta estabelecida pelas ciências sociais. A partir desse trabalho, explicou-se a noção de que formas de pensamento são também relações de poder, que implicam a coerção e imposição.

do poder, e como a sua auto subversão. O sujeito, para Foucault, não é produzido instantaneamente após tudo isso. Ele está em processo de produção o tempo todo (GREINER, 2005, p. 91).

Na educação contemporânea em dança, a configuração de corpo como a metáfora do corpo-máquina ainda persiste. Algumas práticas com foco na memorização a partir do armazenamento de conteúdos, na cópia e repetição sem possibilidade de investigação, contextualização. Foco, apenas, no resultado final artístico; comunicação pautada no modelo clássico de transmissão de conteúdos, sem participação dos alunos; uso da técnica como forma de disciplina, adestramento. Ou seja, um corpo-máquina de processar passos e sequências.

Pensar em um corpo como uma máquina, como uma coleção de partículas que se organizam no espaço e interagem, obedecendo às leis da física newtoniana: infelizmente, eis o que domina, ainda hoje, a pedagogia da dança que ignora todos os saberes já disponíveis sobre o seu assunto. Práticas autistas constroem prisões difíceis de escapar. (O homem carrega a possibilidade de executar 700 mil gestos, 150 mil unidades a mais do que as palavras que constam do maior dicionário existente em língua inglesa, por exemplo. Alguns estimam que 50% da comunicação humana é não-verbal) (KATZ, 2005, p. 111-112).

Entretanto, ainda que sejam preponderantes ações pedagógicas de dança voltadas para um entendimento de corpo-máquina, existem outros profissionais da área trabalhando sob outros pressupostos emergentes de entendimento de mundo, e portanto, de corpo. Pressupostos estes, que conferem ao corpo a autonomia no processo de criação, e não mais, reprodução de gestos mecanizados.

Num viés que se aproxima dessa discussão, onde os objetivos da educação são alvos de questionamentos e avaliações, Najmanovich (2001) faz um panorama sobre a educação na modernidade e discorre sobre alguns dos seus objetivos enfatizando que a mesma pretendeu eliminar a subjetividade dos indivíduos, treinando-os e transformando-os em cópias perfeitas daquilo que seus mestres ensinavam. Nesta perspectiva, a artificialidade do processo é garantida pela cultura disciplinar encarregado de impedir que a subjetividade se faça presente.

O objetivo da educação na modernidade foi de disciplinar a subjetividade para que não “infecte” com suas deformações a

imagem canônica aceita no mundo. [...] Finalmente, os alunos foram concebidos e tratados como indivíduos uniformes e não como sujeitos encarnados diferentes, sensíveis e criativos. O espaço-tempo da aula foi construído para permitir uma visão “pan-ótica” pelo mestre, em que os alunos são indivíduos passivos que devem cumprir seu papel de engrenagens no grande dispositivo mecânico que permite que obtenham sua “cópia” do conhecimento socialmente legitimado (NAJMANOVICH, 2001, p. 126-127).

A autora nos alerta sobre uma crise. Uma crise, não de algo específico, senão de nosso modo de entender e experimentar o mundo e, portanto, de se relacionar com ele.

No entanto, as concepções contemporâneas da educação e da educação profissionalizante já concebem o conhecimento como uma resultante da interação humana com o mundo. Assim, precisa valorizar a atividade do sujeito, a importância dos meios, tanto simbólicos quanto técnicos, na produção do saber considerando a dinâmica cognitiva e a produção de sentido. Assim coloca Najmanovich (2001, p. 112):

(...) as propostas que estão surgindo das didáticas específicas e as novas epistemologias acentuam a importância dos conteúdos e a relação de ensino a partir de uma perspectiva de atividade e produção de sentido, em que o estético (o estilo e os meios de ensino) está ligado ao ético (o reconhecimento da subjetividade e capacidade dos estudantes), ao relacional (destacando os tipos de diversos vínculos diferentes da organização piramidal clássica) e o cognitivo (entendido como atividade produtora de conhecimento de sujeitos encarnados no seio de uma cultura).

Trata-se de um reconhecimento do sujeito enquanto corpo que transforma e é transformado pelo ambiente e pelas relações com o outro. O reconhecimento de uma nova agenda do corpo como palco para a construção de sentidos, de investigação e criação de novas realidades em conexão com diferentes meios na produção do conhecimento. E que, nesse estudo, aponta para Dança, como possibilidade de aprendizagem, pela interação que acontece quando na construção do conhecimento no/do corpo e do compartilhamento de idéias de movimentos/pensamentos. Não se trata, simplesmente, de estudar sobre dança,

mas principalmente de investigar como essa área do conhecimento pode contribuir na educação dos jovens matriculados no Instituto Federal da Bahia.

2.3 Ensino médio integrado à educação profissional: princípios e pressupostos

O ensino médio, tradicionalmente, tem um caráter acadêmico, voltado para proporcionar formação direcionada para o ingresso no nível superior. Por sua vez, a educação profissional, destinada às camadas sociais menos favorecidas, foi quase sempre marginalizada, assumindo tanto um caráter assistencialista e de preparação para um ofício, quando do atendimento aos interesses do setor produtivo (AMARAL; OLIVEIRA, 2007). Sacramentada essa dualidade do ensino, a cisão entre o pensar e o fazer se torna evidente: de um lado, a escola do conhecimento, do pensar para as elites e do outro, a escola do fazer, para as classes populares.

No entanto, o tema da formação integrada sugere que educação geral de nível médio se torne parte inseparável da educação profissional na preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de formar pessoas capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Nessa discussão, convergem educadores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Sandra Garcia, entre outros. Estes autores nos ajudam a ter clareza de que a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, da qual o campo educacional é apenas uma particularidade, move-se refletindo a expressão da natureza das relações sociais.

No documento do governo intitulado “Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica” elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica tem registrado:

O direito à educação básica deverá ser assegurado pela universalização desta educação, por meio da oferta pública e gratuita, pela democratização do acesso e garantia de permanência. É preciso, pois, assumir o acesso à escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um

contínuo aprendizado, é direito ineludível do povo. Nesse sentido, a educação é um direito social básico e universal, de importância fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação básica, além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de dependência científica, tecnológica e cultural do país (BRASIL,2004, p. 20).

Assim, entendo que a educação profissional, parte integrante da educação básica, deve estar voltada, fundamentalmente, para a formação de indivíduos críticos e autônomos, ou em outras palavras, uma educação profissional que articula o pensar e o fazer, e que se pauta pela ampliação dos limites da intervenção humana.

Segundo Ramos (2012), a elaboração do ensino médio integrado baseia-se no eixo estruturante trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Esse é o primeiro sentido de “integrado”. Essa proposta também integra o trabalho como contexto ao proporcionar formação profissional específica. Esse é o segundo sentido da “integração”.

Assim, a questão crucial para a política educacional, que concebeu o ensino médio integrado à educação profissionalizante, consiste em saber quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação para a construção de um projeto que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção e prepare os indivíduos para o mundo do trabalho, considerando suas características culturais, sociais, políticas e econômicas. Nesse contexto, Frigotto (2010), nos ajuda a entender porque a relação entre trabalho, a cultura e o conhecimento científico se constitui no eixo central dessa etapa da educação básica:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulada 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. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição

prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2010, p. 76).

Trata-se, portanto, de uma formação humana que rompe com as dicotomias - geral e específica, político e técnico ou educação básica e técnica - herdadas de uma concepção fragmentada e positivista de realidade humana. O ponto central, nesse horizonte de análise, é o da compreensão que situa o ensino médio como fase final da educação básica e a articulação da formação profissional com a mesma.

O autor em questão elucida que a relação ensino médio integrado e mundo do trabalho não pode ser confundida como imediatismo de mercado de trabalho e nem com o vínculo direto com o trabalho produtivo. Para ele, “trata-se de uma relação mediata. Sua relação dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa.” (FRIGOTTO, 2010, p. 76). Ou seja, o autor sugere que o mundo do trabalho não se reduz às atividades laborativas, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Porém, para se compreender a concepção de ensino médio integrado ao técnico, na atualidade, faz-se necessário desenhar, de forma sucinta, a trajetória da educação profissional no país considerando suas especificidades.

3.3.1 Breve histórico da trajetória do ensino profissional no Brasil

Para que se compreenda o momento atual da educação profissional, no Brasil, é necessário considerar suas origens, abordando o momento histórico e contexto que caracterizou este tipo de formação, as políticas públicas que lhe deram concepção e materialidade, além dos novos rumos que estão se delineando.

Segundo Sampaio e Almeida (2009) a transferência da família real para o Brasil, em 1808 promoveu diversas transformações políticas e econômicas no país. Nesse período, o processo de abertura dos portos ao comércio estrangeiro e a autorização para a instalação de fábricas, implicam numa necessidade de mão-de-obra especializada, culminando com a criação do Colégio das Fábricas em 1809.

Criado no Rio de Janeiro, o Colégio das Fábricas visava capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios. Nesse contexto, a educação profissional assumiu

diversas características no modo de estabelecer perspectivas produtivas ao mundo do trabalho, a saber: moralista, para combater a vadiagem; assistencialista, para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos pela sorte; economicista, sempre reservada às classes com baixo poder aquisitivo da sociedade (AMARAL; OLIVEIRA, 2007).

No início da República, em um contexto marcado por um surto de industrialização foram criadas, em 1909²⁸, as Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas aos órfãos e desvalidos da sorte, onde o trabalho era considerado como um elemento regenerador do caráter. O objetivo central era evitar que as crianças desvalidas se tornassem futuros vadios, inúteis e perigosos à sociedade (AMARAL; OLIVEIRA, 2007).

Essas escolas surgem com a função básica de inserção no mercado de trabalho, sempre vinculando essa formação a uma determinada tarefa ou posto de trabalho sem haver preocupação com a formação teórica que era passada aos alunos. A preocupação primária dessas escolas era com o saber fazer (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 18).

Essas instituições, portanto, se caracterizavam por uma proposta curricular eminentemente prática e presa à racionalidade técnica. O que aponta para uma educação que negligenciava o cultivo das potencialidades humanas subjetivas. Pensando em uma educação mais crítica, reafirmamos a necessidade de se reestruturar a educação, a fim de desenvolvê-la para a cidadania, superando a concepção de uma educação para a empregabilidade, que prepara os indivíduos apenas para a ampla disputa pelas limitadas ofertas de emprego.

Em 1911, essas instituições passaram a ser denominadas de Liceus e, em seguida, se transformaram em Escolas Técnicas Industriais. Suas diretrizes, geralmente, estiveram atreladas a necessidades políticas e econômicas, que não tinham como foco a formação de pessoas preparadas para exercer sua cidadania, mas procuraram qualificar o melhor possível a mão-de-obra. (AMARAL; OLIVEIRA, 2007). A preocupação primária dessas escolas, portanto, era com o saber fazer.

²⁸ Foi no governo de Nilo Peçanha em 1909 que a educação profissional passou a ser pensada em nível nacional e organizada de forma sistemática.

Essas escolas definiam a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim, as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial (CARDOZO, 2012). A instituição escolar foi assumindo a função de preparação do jovem para inserção no mundo produtivo. O corpo, seus ritmos, gestos e posturas, passava por um processo de educação cuja marca é a abordagem funcional. Melhor dizendo, pensava-se e tratava-se a corporalidade em função das possibilidades que esta poderia oferecer para a inserção do indivíduo em um lugar na linha de produção, o que exigia a especialização do movimento e a adaptação de necessidades corporais aos tempos mecânicos das máquinas.

Abro aqui um parêntese necessário para destacar um recorte de gênero e de raça apresentado nos escritos de Amaral e Oliveira (2007) no tocante das relações de trabalho. Minha atenção para esses aspectos referentes, à educação profissionalizante, foi despertada pela minha condição de pesquisadora, mulher, negra, trabalhadora e defensora de uma sociedade mais igualitária, no sentido mais amplo que a palavra exige; e professora de um Campus do IFBA, instituição que se propõe ao ensino formal para capacitação ao trabalho técnico. No tocante, o significado do trabalho para os grupos que compunham a sociedade no período da implantação da educação profissional tinha uma concepção diferenciada: para os meninos/homens o trabalho era naturalizado ou não, dependendo da classe social que pertencia o indivíduo, para as meninas/mulheres o trabalho era permitido e estimulado, mas não para todas elas. Segundo os autores, o caso das mulheres negras, que ao contrário das brancas, a quem era posto todo atributo de beleza, pureza e bondade, o trabalho era, essencialmente, braçal representados pelos trabalhos domésticos.

Infelizmente, a mulher além de ser desrespeitada, enquanto gênero, é agredida enquanto etnia ainda nos dias atuais. Consequência de um país dominado pela segregação racial e contaminada pelo machismo. Nesse ínterim, acredito que a educação formal pode contribuir para a inversão desse quadro, não só a partir de discussões acerca dessas problemáticas, mas com mudanças concretas de posturas.

Retomando às discussões sobre a história da educação profissional, adentrando a Era Vargas (1930-1945), em 1931 é veiculada a Reforma Francisco Campos, na qual o ensino comercial passa a ser considerado como ramo especial do ensino médio, sem ter qualquer ligação com o ensino acadêmico-secundário, nem com o nível superior. Cerca de uma década depois, é elaborada a Reforma Capanema, que em um contexto marcado pelo autoritarismo organizou nacionalmente, o ensino técnico-profissionalizante (AMARAL; OLIVEIRA, 2007).

Dos anos 1942 a 1946 foram criados decretos-leis que visavam apoiar a Reforma Capanema. Esta legitimou as propostas dualistas que objetivavam formar intelectuais, por um lado (ensino secundário) e trabalhadores, por outro (cursos técnico-profissionais), acirrando o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, sobretudo por não viabilizar aos seus egressos o acesso ao ensino superior, estabelecendo a denominada dualidade estrutural. Essa Reforma instaurou o “Sistema S” representado pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Posteriormente, foram implantados o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte). Nesse período, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei 4.024/61) trouxe uma alteração importante no campo da educação profissional, pois, promoveu a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para efeito do ingresso nos cursos superiores (AMARAL; OLIVEIRA, 2007).

A partir de 1964, especialmente no período chamado “milagre econômico”²⁹, a formação profissional passou a assumir um importante papel no campo da prática educativa, para responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os trabalhadores operários não qualificados e o escalão superior, com alta qualificação. Fechando-se o ciclo da ditadura militar, a sociedade civil organizada por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se, fortemente, pela incorporação do direito à

²⁹ No período compreendido entre 1968 a 1973 o crescimento econômico no Brasil alcançou níveis excepcionais, e por isso, ficou conhecido como “Milagre Econômico”.

educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Uma nova concepção de ensino profissionalizante acarretou o rompimento da articulação direta da formação técnica com o mercado de trabalho, passando a compreender o homem como um ser histórico-social que transforma a realidade. Como resultado, a educação profissional não poderia ser desvinculada da educação básica, motivando o processo de discussão, elaboração e implantação desta política (LESSA, 2002).

O debate teórico, travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e ao trabalho como princípio educativo. Assim, a proposta da politecnia³⁰ para o ensino médio tornou-se a concepção que buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

[...] o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre a educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.35-36).

Percebe-se que, por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo, nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituiria-se numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, capacitados por uma formação ampla e integral.

Neste horizonte, a expectativa social mais ampla é de avançar na afirmação da educação básica unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da

³⁰ Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Para melhor compreensão ver SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde. Revista da EPSJv/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, p. 131-52, 2003.

cidadania. Não se trata, portanto, apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso, não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim suas capacidades de ação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Por outro lado, o embate de concepções de sociedade e trabalho na esfera capitalista visa formar um trabalhador “cidadão produtivo” adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, 2010). É nesse embate que “se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultura” (FRIGOTTO, 2010, p. 73). De forma resumida, pode-se afirmar que, nesse contexto, a educação cede às formas do capital globalizado.

Comungo das idéias de Amaral e Oliveira (2007) quando relatam que é preciso construir um projeto de nação na qual os trabalhadores não sejam reduzidos a “cidadãos produtivos”, cujas competências se limitam a fazer bem o que for ordenado e programado. Pelo contrário, os trabalhadores precisam ser tratados como corpos/sujeitos de suas ações, intermediadores de mudanças sociais.

Assim, a idéia de formação integrada sugere superar a visão de ser humano, dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apreciação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao indivíduo o direito de uma formação para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, integrado à sua sociedade política (CIAVATTA, 2010).

A formação integrada entre ensino geral e educação profissional ou técnica (...) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêuticas que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2010, p. 94).

Nesse horizonte, a autora sugere que a integração (ensino médio e ensino técnico) passa a ser a melhor forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, onde a profissionalização é uma possibilidade. Ou seja, uma tentativa de ensino médio que busca romper com o modelo de uma escola para os trabalhadores, centrada nas práticas laborais, e uma escola centrada nas atividades teóricas para a formação de dirigentes. Contudo, se faz preciso atentar que a integração entre conhecimento básico e aplicado só é possível através da mediação do processo produtivo, e não apenas juntando conteúdos do ensino médio e os específicos da área técnica.

De acordo com Ramos apud Garcia (2012), a proposta de integração do ensino médio e educação profissional possuem um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Implica num compromisso de construir uma articulação e integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência e tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio, e a cultura como síntese da formação geral específica por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

A educação profissional com organização curricular integrada ao ensino médio, deve ter assim, a intenção de construir um percurso que contribua para a superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro – articular teoria e prática, valorizando o saber científico e o saber tácito. Não há mais como separar conhecimentos gerais de específicos, pois os conhecimentos se articulam e se complementam.

A integração entre ensino médio e a educação profissional de nível técnico iniciaram-se a partir de 2003 com a eleição de Luís Inácio da Silva para Presidência da República. Nessa perspectiva, foram realizados alguns seminários nos quais participaram representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais, com o

objetivo de debater mudanças na Política do Ensino Médio e da Educação Profissional (CARDOZO, 2012; MOURA, 2012).

Em 2004, foi promulgado o Decreto 5.154 em substituição ao Decreto 2.208/97 definindo novas orientações para a educação profissional. O referido documento conferiu um novo desenho que tange aos níveis dessa modalidade de educação, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico de acordo com o que propõe a Lei de Diretrizes ³¹ e Bases da Educação Nacional (LDB) (RAMOS, 2012).

Ainda segundo Ramos (2012), a revogação do Decreto nº. 2.208/97, realizada por meio do Decreto nº. 5154/2004, buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como direito das pessoas como uma necessidade do país.

Segue, abaixo, um quadro comparativo que tem como função mostrar, em linhas gerais, a dinâmica dos processos de mudança ocorridos:

Quadro 1

Decreto 2.208/97	Decreto 5.154/04
A educação profissional é desenvolvida em três níveis: básico, técnico e tecnológico.	A educação profissional é desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

³¹ Ver tabela – quadro 1

A educação profissional de nível técnico deve ter organização curricular própria em nível independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial.	A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, através da forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio.
Limite de 25% do total da carga horária mínima, conferida ao ensino médio, para aproveitamento no currículo da habilitação profissional.	Não prevê limite para aproveitamento da carga horária do ensino médio para a educação profissional.

(AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 177)

A partir da segunda metade do último governo do presidente Luís Inácio da Silva, políticas mais contundentes, direcionadas à educação tecnológica, foram tomadas em, pelo menos, dois sentidos. O primeiro refere-se à implantação do ensino médio integrado como uma perspectiva consistente para a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. Concepção de educação esta, coerente com um projeto de desenvolvimentos nacional e soberano, contraposto ao capitalismo pendente. O segundo sentido se deu pela expansão da rede federal de educação tecnológica, com a ampliação de suas funções para o ensino superior. Tal ampliação se institucionalizou por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, no que vários Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas técnicas foram transformados (RAMOS 2012).

As possibilidades de integração entre ensino médio e educação profissional constantes no decreto nº. 5.154/2004, trata de uma solução que deve ser vista como transitória, pois é fundamental avançar na direção de construir uma sociedade na qual os jovens das classes populares tenham o direito de escolher uma profissão a partir dos 18 anos de idade (como sempre tiveram os filhos das classes média-alta e

alta). É também viável, porque o “ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010, p. 43).

Para Oliveira (2000), educação e tecnologia são situações vivenciadas historicamente pela humanidade, retomados num processo de revitalização e na busca de padrões valorativos do homem. A tecnologia parece significar a preparação de recursos humanos para o preenchimento de técnicas, num primeiro contato. Porém, visa à construção histórica de benefícios sociais.

Segundo Garcia (2012), a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando-se o sujeito no centro da organização do trabalho pedagógico, e não mais o mercado de trabalho. A concepção de formação tecnológica integra, de forma democrática, a educação geral e a formação profissional, enquanto direito do cidadão. E, por conseguinte, implica na formação que alia cultura e produção, ciência e técnica (OLIVEIRA, 2000).

Recorro, neste momento, ao PPI do IFBA para colaborar com essa discussão, quando discorre que:

Para contribuir com o projeto de nação, com o projeto de desenvolvimento, com a educação do cidadão brasileiro e com este conjunto de políticas e demandas do mundo do trabalho, exige-se que esta educação profissional e tecnológica integre a formação geral com a formação específica, a formação política com a formação técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência e a educação com a qualificação profissional (BRASIL, 2008, p. 30).

Os pressupostos da integração entre a educação geral e a educação profissional, aparecem nas críticas à concepção burguesa de educação, que surgiram no contexto das lutas empreendidas pelo proletariado contra as diversas formas de exploração a que estavam submetidos. Uma dessas lutas foi a tentativa de desenvolvimento de perspectivas de educação socialista, que visavam a formação da consciência de classe do proletariado e, ao mesmo tempo, a

eliminação de tarefas revolucionárias, historicamente vinculadas à concepção dialético-materialista³² (CARDOZO, 2012).

A educação brasileira, ao longo do tempo, vem representando a dualidade da sociedade nacional, em uma acirrada e desigual distribuição de rendas, que se reflete em uma, também, desigual, distribuição do conhecimento. Assim, percebe-se o grande distanciamento existente entre a educação da elite, caracterizada por uma melhor qualidade e por seu caráter acadêmico, seletivo e propedêutico. Disso resulta a educação para as camadas menos favorecidas, marcada pela qualidade questionável trazida em um ensino pontual e aligeirado.

Segundo a proposta do currículo pensado para o ensino médio integrado à educação profissional, implantada na rede federal de ensino, a escola deve garantir ao adolescente, jovem ou adulto, o direito de uma formação completa para sua atuação na sociedade pelo exercício efetivo da cidadania. Formação esta, que supõe adentrar nas relações sociais articulando os conhecimentos disciplinares, que explicam os fenômenos científicos, com aqueles trazidos pelos alunos. No entanto, torna-se indispensável entender que, nas entrelinhas desse discurso humanizador, onde existe preocupação com a educação democrática gratuita e universal, esconde-se toda uma ideologia que visa reproduzir a ideia que o capitalismo sempre procurou disseminar nos meios sociais, que transformam a educação e o aluno em objetos de produção para obtenção de lucros e manutenção do *status quo*³³.

[...] Tem-se tornado crescentemente óbvio, ao longo da última década, que nossas instituições educacionais não são instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que

³² O materialismo dialético, proposto por Marx e Hegel é uma concepção científica do homem, da sociedade e da relação homem-mundo e tem um duplo objetivo: como dialética estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade; como materialismo pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), na qual o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. GADTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

³³ Status quo significa estado atual, e é um termo em latim. O status quo está relacionado ao estado de fatos, situações e coisas, independente do momento.

fossem. Sob vários aspectos esta crítica tem sido salutar, uma vez que tem aumentado nossa sensibilidade para o importante papel que as escolas – e o currículo explícito e o currículo oculto no seu interior – exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça (APPLE, 2002, p.27).

Assim, discutir o que cabe à escola pública, o porquê dos discursos, massivamente veiculados pela mídia, que criticam a escola, seu distanciamento da realidade em constante mudança, despejando a culpa pelo insucesso escolar sobre os professores, colocando-os como incompetentes para administrar o seu trabalho e o aluno como inábil, sem vocação para o estudo e conhecimentos para o mundo do trabalho, sem analisar a estrutura desigual na distribuição de meios e condições materiais de subsistência, o desastre econômico que privilegia o capital em detrimento das pessoas, o fim dos valores éticos, precisam ser minuciosamente analisados, pois aí está o grande desafio contemporâneo a ser enfrentado.

Sabendo-se que a escola pública precisa modificar a sua prática, rever o seu papel, oferecer conhecimentos que considera importantes, torna-se urgente fazer as mudanças necessárias que fundamentem, não só o conhecimento técnico e tecnológico mas, sobretudo, a formação de sujeitos com compromisso e responsabilidade individual e coletiva, próprios de uma dimensão formativa.

Por conseguinte, a articulação entre ensino médio e a educação profissional de nível técnico se torna um desafio político-pedagógico constante, uma vez que implica na superação dessa estrutura dual. Essas e outras questões precisam ser revistas para que se possa construir um projeto de nação que integre a força laboral à sociedade, que não edifique o mercado como fonte reguladora e que os trabalhadores não sejam reduzidos a “cidadãos produtivos”, cujas competências se limitam a fazer bem o que foi ordenado e programado. E nesse contexto, compreender que o sujeito (corpo) precisa ser entendido, majoritariamente, como um ser potencialmente autônomo no seu processo de aprendizado.

2.3.2 O ensino profissional no Instituto Federal da Bahia

Como descrito anteriormente, desde a sua origem no início do século XX, as Escolas de Aprendizes e Artífices tinham como função principal a inserção de jovens no mercado de trabalho. Na Bahia, o ensino profissionalizante articulou-se nessa função restrita, optando por um direcionamento prático, visando a qualificação técnica em detrimento de uma educação integral. Assim, a educação profissional e tecnológica, no estado, instituiu-se no ano de 1909, a partir da instalação da primeira Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Salvador, oferecendo cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria (LESSA, 2002). Essa escola, além de ter um caráter assistencialista, tinha como premissa, apenas qualificar mão-de-obra para executar tarefas que não exigissem muito raciocínio (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Sampaio e Almeida (2009) registram que a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia também ficou conhecida como “escola do mingau”, designação que surgiu por servir alimentação na forma de mingau, a qual garantiria a sobrevivência biológica imediata de seus alunos, “deserdados da sorte”, como eram mencionados nos discursos oficiais.

Estava claro que, a educação profissional caminhava paralelamente à educação geral. Ou seja, de um lado, a capacitação dos trabalhadores restrita a uma tarefa ou a uma ocupação, e de outro, a reorganização do ensino médio dicotomizado: uma perspectiva enfatizando a educação geral e a outra tratando da qualificação especificamente atrelada ao mercado de trabalho. Segundo essa premissa, a trajetória educacional dos que iam desempenhar as funções intelectuais e instrumentais estava bem demarcada.

No decorrer dos anos, a Escola de Aprendizes Artífices passou por diversas transformações de caráter político e econômico, recebendo outras denominações: Liceu Industrial de Salvador em 1937; Escola Técnica de Salvador (ETS) em 1942; Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) em 1965, Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) a partir de 1993 - resultado da fusão entre o CENTEC (Centro de Educação Tecnológica da Bahia) e a ETFBA (LESSA, 2002). E

em 2008 recebeu o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA (LESSA, 2002).

A promulgação de leis e decretos representou a concretização dessas mudanças, como pode ser visto no quadro 2, abaixo ilustrado:

NOME INSTITUCIONAL		DECRETO/ LEI
ANTERIOR	ATUAL	
	Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia	Decreto n° 7.566/1909
Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia	Liceu Industrial de Salvador	Lei nº 378/1937
Liceu Industrial de Salvador	Escola Técnica de Salvador	Decreto- Lei nº 4.127/1942
Escola Técnica de Salvador	Escola Federal da Bahia (ETFBA)	Lei nº 4.759/1965
Escola Federal da Bahia (ETFBA)	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET)	Lei nº 8.711/93
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET)	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	Lei nº 11.892/2008

(SAMPAIO; ALMEIDA (2009, p.18)

Em 2008, o Governo Federal transformou os CEFETs e as Escolas Agrotécnicas Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O objetivo dos novos Institutos seria, além da formação técnica e tecnológica, criar mais um ambiente de formação de professores com a criação de cursos de

Licenciatura Plena, principalmente na área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Esta decisão foi tomada em função do déficit de professores de Química, Física, Biologia e Matemática em todo o Brasil (NETO; BRITTO; ANTONIAZZI, 2009).

O Decreto nº 2.208 foi responsável por oficializar a separação entre ensino médio e educação profissional, num dado momento histórico, até ser substituído pelo Decreto nº 5.154/04 que restabelece a possibilidade de sua integração. Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o governo federal lança as bases para a implementação, em todo território nacional, de um modelo de educação profissional e tecnológica, com finalidade de tornar parte indissociável da educação nacional. Hoje, o IFBA tem, entre outros objetivos, oferecer educação de qualidade e contribuir para a redução das desigualdades sociais no país (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

O IFBA oferece atualmente cursos de educação tecnológica profissional em todos os níveis deste sistema educacional, conforme estabelece a legislação pertinente: básico (cursos de qualificação e requalificação de jovens e adultos), técnico (habilitação profissional de nível médio), tecnológico (correspondente ao nível superior na área tecnológica) e superior (graduação e pós-graduação) (LESSA, 2002).

Um dos desafios do IFBA é oferecer cursos de ensino médio integrado, tendo como um dos seus principais fundamentos, o de destruir as barreiras entre ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (NETO; BRITTO; ANTONIAZZI, 2009). Essa perspectiva significa romper com o modelo de educação profissional centrada em uma formação baseada estritamente nas demandas do mercado.

Oliveira (2012), entende que a educação escolar (básica ou profissional) precisa sempre ser vista tendo sua identidade em movimento e em reconstrução. Que deve ser valorizada não em virtude de valores ou proposições de formação estanques, mas naquilo que lhe dá sentido de existência: a formação humana.

Escola é muito mais que apenas um espaço de socialização e de divulgação de saberes; ela é, antes de tudo, um espaço de reconstrução do ser social. Conseqüentemente, não cabe pensar a escola ou a educação profissional voltadas apenas para uma dimensão da vida humana: o trabalho assalariado ou a formação de um agente econômico. A educação profissional, assim como a educação básica ou o ensino superior, é um espaço – não o único, mas fundamental – para a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões, sejam estas políticas, afetivas, físico-intelectuais ou econômicas. Não por acaso têm sido intenso o debate e a defesa do ensino médio integrado, pois sua essência retoma os princípios da integralidade da formação humana (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

Compactuo com Oliveira (2012), na medida em que destaco como fundamental, o estímulo dos jovens e adolescentes na apropriação contínua de saberes que os qualifiquem a permanecer num movimento interminável de repensar as suas práticas, constituindo-se leitores críticos da realidade existente e atuando como intelectuais propositivos/autônomos, inseridos em ação políticas fundamentadas em bases coletivas.

Nesse sentido, a educação profissional, numa perspectiva de emancipação, precisa conceber o corpo plenamente. Precisa garantir ao educando a liberdade de materialização do seu potencial criativo. “A educação, qualquer que seja o seu predicado, terá que sempre que se pautar pela ampliação dos limites da intervenção humana, e jamais ser um instrumento de minimização do potencial humano” (OLIVEIRA, 2012, p.101). Assim, os conhecimentos curriculares da Educação Física e da Dança, que percebem o sujeito como um ser múltiplo, precisam ter seus assentos garantidos nessa instituição de ensino, pois assim podem promover uma formação que, além de construir conhecimento, propicia ao educando o desenvolvimento da criticidade, da criatividade, da postura política e da autonomia.

Diante disso, a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de

cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, e a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

2.3.3 A formação do corpo no IFBA: a dança como possibilidade

A reflexão aqui apresentada traduz a minha preocupação em relação ao contexto do ensino da dança no Instituto Federal de Educação da Bahia. Com isto, questões de pesquisa em âmbito de Mestrado, promovem alguns questionamentos que alimentam possíveis esclarecimentos para as dúvidas e as incertezas existentes nesse contexto: Quais as perspectivas do ensino da dança no IFBA e qual a sua relação com a formação dos sujeitos e sua inserção no mundo do trabalho? A mudança no padrão de organização da instituição é suficiente para garantir a superação da atual concepção de educação profissional? Essa mudança reverbera na superação da concepção de corpo como algo a ser moldado, adestrado, mecanizado, lapidado? Nesse contexto, qual a contribuição dos conhecimentos da dança para a formação do corpo? O que a dança pode proporcionar aos jovens no nível de uma educação estética, sensível e crítica?

A LDB destaca na Seção IV - Do Ensino Médio, Art. 36 que:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (Lei nº 9.394/96).

Já no Plano Nacional de Educação – PNE - (decênio 2011-2020) consta que o ensino médio proposto deverá enfrentar o desafio da dualidade propedêutico-

profissional com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral para formar pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

No referido Plano constam como objetivos e metas da educação profissional: mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade. Nesse sentido, a Lei de Cotas³⁴ favorece o acesso dos indivíduos, historicamente excluídos dos processos educativos, por discriminação étnica e/ou social, como uma política pública de reparação das desigualdades humanas estabelecidas pelas relações de poder exercidas pelo capitalismo. Entretanto, pensar estratégias para a permanência desses indivíduos na instituição de ensino poderão determinar as mudanças necessárias das estruturas sociais. Condições estas, que são, muitas vezes, negadas pela realidade social dos indivíduos, tais como: necessidades de alimentação, transporte, moradia e aproveitamento educacional.

Importante registrar que se fazem necessárias as reflexões sobre a realidade racial dos negros no Brasil. Pensar sobre o tratamento que a escola tem dado a essa questão. A legislação que tenta reparar os danos que o povo negro sofreu, ao longo de centenas de anos, não garante que a discriminação racial seja erradicada de nossa sociedade. Considerando que a escola não está à margem desses processos, a mesma não deve negligenciar essa questão problemática. Quando falo escola, refiro-me a todos os centros de formação humana, incluindo as

³⁴ A Lei de Cotas prevê que universidades públicas federais e os institutos federais reservem 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado todo ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas. Tem por objetivo elevar o número de alunos de classes historicamente excluídas nessas instituições de ensino.

universidades, visto que, ainda existem muitos educadores que pensam que, discutir questões raciais não é tarefa da educação. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural do povo brasileiro. Demonstra, também, a crença de que, a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de forma descontextualizada/desvinculada da realidade brasileira.

Gomes (2001), considera que a compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um caminho para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação.

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deve fazer parte do processo de formação de professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas (GOMES, 2001, p. 143).

Partindo da premissa de que as escolas precisam avançar na relação que os saberes têm com a diversidade social de questões, e que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras, o IFBA, enquanto instituição de ensino, precisa se conscientizar cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida. Nesse contexto, nós educadores, somos conhecidos como uma categoria de lutas e conquistas. Se reconhecermos que o trato pedagógico da diversidade é um direito de todos os indivíduos/cidadãos, pertencentes a qualquer grupo étnico-racial, reafirmaremos nosso compromisso com a cidadania e a democracia em direção a um trabalho pedagógico que compreenda o processo educacional de uma maneira ampla e profunda.

Durante os mais de cem anos da educação profissional, houve cinco processos de reformas, todas decorrentes das mudanças nas políticas sócio-

econômicas implementadas no Brasil em seus diferentes momentos históricos. Instituições se dissolveram e se transformaram devido à necessidade de atender as forças do mercado, notoriamente volúveis e inerentemente imprevisíveis, além de mudanças educacionais e sociais (LESSA, 2002). Entretanto, o discurso atual é que o indivíduo (e não mais as demandas do mercado de trabalho) passe a ser o centro do processo pedagógico. Que o mesmo precisa ser percebido como parte integrante de um único ser (superação da dicotomia que classifica em intelectual e motor do aprendizado). Nesse contexto, a valorização da produção de um conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar (MORIN, 2006) e o reconhecimento das várias possibilidades de ensino-aprendizagem devem ter seu assento garantido.

Ao longo da história da educação profissionalizante é possível identificar os diversos olhares e concepções de corpo e suas possíveis e importantes relações de comunicação e de diálogos sobre o fazer. Partindo dessa premissa, defendo que o educar (na instituição formal) não deve alijar o desenvolvimento de um sujeito conhecedor de si próprio, enquanto corpo que se reinventa a cada troca com o meio. Nesse processo, aponto a Dança como conhecimento a ser produzido e desfrutado por esse corpo que é *sujeito encarnado*, parafraseando Najmanovich (2001). Possibilitar pensar a Dança e suas contribuições para a sociedade, percebendo o ser humano em suas possibilidades de corporalidade, trazendo à tona reflexões sobre educação que se pretende na sociedade contemporânea para corroborar a presença e a importância da mesma no ensino médio integrado ao técnico do IFBA. Nesta direção, é observado o foco-artístico-educacional da Dança como área de conhecimento e todas as possibilidades de contribuições para formação dos sujeitos.

As propriedades formais e relacionais da Dança conquistam existência pela conjunção e articulação de questões provenientes de vários saberes. Pensar suas produções como uma área de convergência entre questões poéticas, históricas, políticas, biológicas, cognitivas e comunicacionais, torna-se, premissa para o estabelecimento de uma reflexão sobre o corpo na dança e o desenvolvimento de

uma teoria cultural do corpo, esforçando-se para mostrá-lo como um sistema integrado e complexo. Esta compreensão de corpo sugere que suas ações são geradoras de pensamento e a via sensorial é primordial no papel da construção de conhecimento.

Segundo Medina (1994), o corpo não pode continuar sendo visto como um simples objeto de produção e consumo. Não pode, também, ser entendido como máquina, como no modelo biomédico, cujo mau funcionamento é visto exclusivamente como uma avaria em um mecanismo específico, que tem que ser reparado por meios físicos ou químicos.

É preciso superar a visão do corpo como um simples objeto, um utensílio cuja preocupação básica é o rendimento e a produtividade tecida pelo lucro (...) o corpo não deve ser uma peça que cumpre a sua função (de produtor, reprodutor e consumidor) dentro da engrenagem social de um capitalismo periférico, dependente e selvagem que tem como meta a lucratividade a todo custo (MEDINA, 1994, p.8).

Nesse contexto, Frigotto (2010) sugere que um triplo desafio se coloca para que se efetive e se demarque a concepção e a prática em direção oposta ao imediatismo tecnicista, produtivista e economicista por um lado e, por outro, à concepção dualista e fragmentada de educação, conhecimento e cultura, a saber:

Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes sobre a empregabilidade e da idéia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. O segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica (...). E, finalmente, o terceiro desafio envolve a sociedade civil e política. Trata-se de criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos este projeto (FRIGOTTO, 2010, p. 77-78).

Fica claro, portanto, que este pensar de Frigotto se inscreve numa longa luta da sociedade brasileira no âmbito econômico, político cultural e educacional. Projeto que tem seu ideário na mudança das estruturas que geram a desigualdade e visam

“assegurar os direitos sociais, entre eles a educação básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal” (FRIGOTTO, 2010, p. 79). Nesse contexto, o ensino médio, concebido como educação básica e articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo (do sujeito) e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.

Segundo Morin (2011, p. 55), “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais”. Assim, a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dicotomizado historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de suprimir a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional e simplificado. Como formação humana, deve-se buscar garantir, ao sujeito, o direito a uma formação para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado à sua sociedade política, e assim garantir uma formação para a autonomia.

Dessa forma, o IFBA, enquanto instituição de educação, pode ser o campo de possibilidades para descobertas no que se refere à subjetividade do corpo, visto que, na instituição escolar, é possível desenvolver habilidades de interação social, a construção da autonomia, da consciência crítica, da liberdade criadora envolvendo o educando, a sua maneira de pensar, fazer e fruir a Dança como uma forma de conhecimento que entrelaça a arte à ciência como parte da existência humana. Entendendo-a como uma possibilidade criadora de ensino-aprendizagem que acontece a partir do conhecimento já construído pelo corpo na sua relação com o mundo.

Infelizmente, a realidade da maioria dos campi do Instituto Federal da Bahia não difere de outras escolas. O fato é que a dança é vista, pelos educandos, de forma superficial. O que tem por consequência, a permanência da idéia de que a dança, na escola, é boa somente para relaxar ou expressar-se espontaneamente. De forma que, o único espaço destinado a ela, ainda em sua maioria, tem sido nas datas comemorativas e/ou ocasiões festivas. Normalmente, a dança, na escola, não é compreendida como área que produz conhecimento, é compreendida apenas, como atividade lúdico-recreativas para momentos de ócio. Assim sendo, partindo do pressuposto de que a dança não pode ser ensinada de forma esvaziada de

significados, tenho, como objetivo, o reconhecimento de sua presença no currículo escolar como proposta educativa coerente com suas especificidades artísticas e de acordo com os parâmetros da educação contemporânea.

O ensino da dança na escola, portanto, pode proporcionar ao aluno uma ampliação de sua visão de totalidade e interdependência (o indivíduo e suas inter-relações com e na sociedade), dando a ele novas possibilidades para a busca do novo, proporcionando-lhe, ainda, a valorização do sentir, do pensar e do agir.

Conrado (2010) endossa a discussão sobre a importância da dança no contexto da escola, afirmando que:

A dança na escola deve estar atrelada ao Projeto Político Pedagógico institucional, integrada aos temas tratados no currículo de forma interdisciplinar, valorizando, traduzindo a realidade, os sentimentos e as referências identitárias e culturais dos alunos, dando sentido ao aprendizado para sua vida (p. 132).

É fundamental que a dança, na escola, seja ministrada por um professor que não seja impositor de técnicas e conceitos, mas o fomentador das experiências, o guia que orienta os alunos para uma descoberta pessoal de suas capacidades imaginativas e criativas. Nós, como educadores, temos que estar atentos ao processo pedagógico escolar, buscando a formação de indivíduos atentos às questões sociais, a diversidade, a natureza, a educação e às relações humanas.

Dançando, o aluno experimenta um meio de expressão diferente da escrita. Ao expressar-se corporalmente ele tem a possibilidade de falar sobre suas idéias, pensamentos, sentimentos e conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo. Para isso, é importante que o corpo não seja tratado como instrumento, mas como mídia primária da comunicação (KATZ; GREINER, 2005), e dança como forma de comunicação. Para Cazé,

A relevância da Dança na Educação tem como principal foco ser uma ação que possibilita a assimilação do mundo corporalmente em diferentes contextos. Assim, a Dança é uma das formas de comunicação que possibilita a inserção dos educandos em um mundo cultural globalizado (CAZÉ, 2008, p. 106).

Nesta perspectiva, o IFBA pode ser entendido como um cenário de transformações sociais, históricas, políticas, artísticas e culturais. Pois, para

entender a importância da dança no processo de educação é preciso refletir criticamente sobre os fatores de ordem biológica, psicológica, econômica, artística, política e social, presentes no único corpo. Corpo que habita múltiplos espaços mantendo sua singularidade.

A dança na escola profissionalizante é uma possibilidade criadora de ensino-aprendizagem que utiliza o movimento intencional e acontece a partir do conhecimento já construído pelo corpo na relação com o mundo. Desta forma, o trabalho em dança deve respeitar o ritmo próprio de desenvolvimento das possibilidades e das competências do aluno, o fortalecimento das relações, o trabalho coletivo, a valorização dos processos identitários com o grupo e a formação de atitudes positivas como a solidariedade e respeito.

Marques (2001) sugere que pensar a dança no contexto educacional deve partir da realidade e do contexto no qual o educando está inserido, para então transformar-se em uma ação consciente e problematizadora do conteúdo a ser ensinado. Assim, o educando será levado a pensar a dança como um processo no qual se produz conhecimento e que este conhecimento deve ser levado da escola para a sociedade. Assim, ao pensar a Dança no contexto escolar, a prioridade deve ser relacionada ao sentir/fazer/pensar artístico. Os processos pedagógicos, a metodologia, os objetivos propostos devem contemplar o processo e o produto como uma única ação em uma prática que perceba o corpo como construtor de conhecimento. A ludicidade, o lazer, o prazer de fazer estão inclusos no processo, mas não devem se constituir no foco da práxis pedagógica. O foco deve estar centrado na ação cognitiva do corpo que dança.

O conhecimento da dança, a que se refere Marques (2001), está associado aos princípios de diversificação das ações corporais. Fundamentos como: movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo são princípios que podem nortear o trabalho da educação da linguagem corporal. Ao mesmo tempo em que podemos focar as partes que se movem (existe um vocabulário anatômico para as possibilidades de ação do corpo), podemos desenvolver noções de execução simultânea e sucessiva dos movimentos, trabalhar em diferentes bases de sustentação, perceber e aplicar diferentes trajetórias espaciais para os movimentos (planos, níveis), estabelecer diferentes linhas para os segmentos corporais

(desenhos das formas), aplicar variações da intensidade da força aos gestos, perceber a passagem da força aplicada de uma parte para outra, do peso de cada parte e do corpo como um todo, da velocidade que as partes se movem e o ritmo que elas estabelecem, e da relação das partes com os movimentos do corpo como um todo (locomoções, voltas, saltos, quedas e elevações).

Acredito que esses entendimentos ampliam as possibilidades da dança ganhar espaço no contexto do Instituto Federal de Educação da Bahia. Pensar que é possível construir dança a partir do repertório individual de movimento, e que os sujeitos vão edificando seus próprios sentidos e significados, possibilita refletir nos inúmeros conhecimentos que podem ser produzidos, tanto no nível da dança, quanto do sujeito e do mundo. Além disso, podemos entender que a dança, na perspectiva da educação estética, permite a descoberta da leitura ampliada de si próprio e do mundo.

Considerando que a dança deve privilegiar a compreensão e a aprendizagem dos educandos em uma ação consciente, crítica, problematizadora, estimulando-os a construir novos conhecimentos e a utilizar os recursos da criatividade, sua vivência, no âmbito escolar, permite a criação de novas maneiras de compreender a realidade, visto que, os seus resultados são provisórios. Desta forma, a educação profissionalizante permitirá que as possibilidades de vivências e experimentações do movimento humano num ambiente cultural, artístico, histórico, social e político contribua para a formação do sujeito, que é corpo. Nesse contexto, completa Cazé (2008):

A ação artística, educacional, social, cultural, histórica, política e transformadora da Dança na vida cotidiana necessita ser compreendida a fim de que a dança se torne presença diária, estável e contínua na escola. Uma ação que agrega valores, atitudes comportamentos em nossa existência como seres humanos e cidadãos conscientes de uma ética planetária, consolidando uma cultura de paz, solidariedade, cooperação e compartilhamento de saberes (p. 89).

Partindo do pressuposto que a Dança tem a função de despertar a sensibilidade, a percepção estética e o estímulo ao desenvolvimento da criatividade, o IFBA pode exercer seu papel de instituição transformadora das realidades entre

corpo, dança e sociedade, preparando sujeitos que participem da realidade social de uma forma mais criativa, crítica, política e construtiva. Nesse sentido, a Dança pode emancipar cognitivamente os indivíduos para que suas reflexões sejam traduzidas em atitudes e ações conscientes.

No capítulo seguinte tratarei das especificidades epistemológicas da Educação Física e da Dança, considerando os encontros e desencontros dessas áreas de conhecimento que tem o corpo e o movimento como objeto de estudo. E têm a dança como proposição de conhecimento a ser tratado em âmbito escolar.

CAPÍTULO II

3 DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: (IN)TENSAS RELAÇÕES

Segundo Gamboa (2007), uma teoria se caracteriza como uma explicação elaborada a partir de uma dada lógica de apreensão, compreensão e ação dialética com o real. Ou seja, as explicações a respeito da produção de conhecimento científico, em determinada área de conhecimento, reconhecendo as perguntas mais significativas delimitadas em um dado período histórico, sendo as respostas sistematizadas a essas perguntas, apresentadas segundo determinada lógica de pensar e agir no real concreto. Nesse sentido, podemos perguntar sobre as explicações a respeito da Educação Física e da Dança, considerando que “o ser humano produz seus meios de existência, suas teorias, não como ‘ele quer’, mas sim, de acordo com o grau de desenvolvimento das forças que geraram até aquele momento as possibilidades de produção do conhecimento” (GAMBOA, 2007, p. 9). Podemos dizer que a epistemologia é uma filosofia de conhecimentos ou teoria acerca de conhecimentos, um ramo filosófico destinado a pensar problemas que se referem ao conhecimento, sua organização, sua procedência, seus métodos e a relação que possui com a realidade histórica, seus limites, sua validade, etc. (GAMBOA, 2007).

Assim, quando se trata de refletir sobre o conhecimento, exige-se do pesquisador que recorra à epistemologia. Esta corresponde, segundo o dicionário da língua portuguesa *Dicionário Silveira Bueno* (2000), ao estudo do grau de certeza do conhecimento científico em seus diversos ramos. Ou seja, refere-se os pressupostos e fundamentos teóricos balizadores dos discursos apropriados pelas diversas áreas da ciência na tentativa de ganhar identidade e reconhecimento (GAMBOA, 2007).

Nesse sentido, o presente capítulo, em que o título faz referência à pesquisa de doutoramento de Brasileiro (2009), onde a autora faz uma reflexão sobre as (in)tensas relações vividas entre Dança e Educação Física no processo de formação

de professores, pretende apresentar as relações entre as áreas de conhecimento da Dança e da Educação Física, buscando apresentar as semelhanças e diferenças, identificando aproximações e distanciamentos, de forma a compreender as suas complexidades. E, nesse processo, a partir da teoria do corpomídia proposta por Katz e Greiner (2005), é questionada se a apropriação da dança como conteúdo da Educação Física elucida as suas peculiaridades.

Ambas, Dança e Educação Física apresentam o corpo e o movimento como produtos/produtores de seus saberes e, talvez por isso, os seus conhecimentos e propósitos pareçam conjugados. Nesse sentido, a constituição de um campo próprio da Educação Física e da Dança é, também, objeto de exploração desse capítulo. Com a pretensão de discorrer sobre as especificidades dessas duas áreas do conhecimento, consideramos as distinções, sejam elas relativas às suas funções, pressupostos filosóficos, ideológicos e outros, e também, possíveis aproximações. Espera-se, com isso, colaborar para a construção do trabalho com a dança, em especial, no contexto da educação, seja ela opção dos professores da Educação Física ou dos professores de Dança, especificamente.

3.1 Trajetórias da Dança e da Educação Física na educação brasileira

Arrisco polemizar sobre a necessidade de ampliação da discussão sobre a questão da Dança na educação formal, aqui representada pelo Instituto Federal de Educação da Bahia. Então, pergunto: vamos ensinar dança no IFBA? Para uma resposta positiva, teremos que fazê-lo respeitando as particularidades presentes nos cursos de Educação Física e de Dança, uma vez que se faz mister superar a idéia de formação na perspectiva esportivista na primeira ou como performance na segunda. Faz-se necessário, portanto, percorrer os caminhos de interseção da Dança e da Educação Física, na educação formal, para compreender as dimensões

das relações que se estabelecem entre ambas e de que forma elas podem contribuir para que o ensino da dança se efetive no contexto escolar em questão.

Por isso, é importante valer-me dos estudos da história da Educação Física e da Arte para entender e problematizar algumas questões, tais quais: Quando a dança se diz conhecimento a ser ensinado na escola? Por onde caminha a sua inserção para tornar-se conhecimento escolar? A dança é um conhecimento importante para ser estudado no espaço escolar?

Rever o pensamento que permeia o ensino da Dança como arte na escola e inseri-la, de fato, no currículo escolar, significa compreendê-la como uma ação que possibilita a descoberta do conhecimento em corpos ainda em construção. Katz (2005, p.199) explica que:

Neste corpo, o conhecimento não passa de uma ferramenta evolutiva da vida que surgiu da estabilização da complexidade cósmica. E é neste corpo que acontece a pluralidade de acontecimentos em plena simultaneidade a que chamamos dança.

Segundo Cazé (2008), a Dança na escola deve possibilitar a construção do conhecimento, da liberdade, da criticidade e da autonomia nas diversas inter-relações do educando com seu meio sociocultural. Respeitar a diversidade é um fator relevante para a construção de saberes e dos processos identitários do corpo que dança. Assim, pensar a Dança na escola é compreender a necessidade do educando de desenvolver a sua autonomia.

A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Entender a autonomia como condição necessária para que o sujeito do processo educativo descubra suas possibilidades de criar, se percebendo como autor social, produtor do discurso corporal em uma teia de relações sócio-corporais, é mais um desafio da instituição escola. Estas relações envolvem saberes, fazeres, crenças, valores, interesses individuais e coletivos em um ambiente compartilhado

de conhecimento no qual o indivíduo é, ao mesmo tempo, produto, produtor e transformador da cultura.

Como foi explicitado anteriormente, este estudo tem como eixo identificar a compreensão da dança presente no IFBA. E, a partir desta compreensão, identificar qual a contribuição dos conhecimentos da dança no ensino médio integrado ao técnico na formação dos estudantes. Para tal, percorre as trajetórias da Dança e da Educação Física ao longo do processo de escolarização brasileiro, através da inserção da arte e da ginástica na escola, visto que são os componentes curriculares, Arte e Educação Física, os responsáveis pela presença da dança nessas instituições de ensino.

Atualmente, Arte e Educação Física são reconhecidas como componentes curriculares integrantes da Educação Básica Nacional. Sendo apresentadas na Lei nº. 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Capítulo II – Da Educação Básica (BRASIL, 2012) que diz:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º. Os currículos a que se refere o capítulo devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Nesse sentido, entender como essas áreas se inserem na escola quando elas são chamadas a fazer parte do sistema educacional, e as tensões que são colocadas nesse processo, permite situar as discussões aqui propostas. E, para tal, recorro a autores como BARBOSA (2010), CASTELLANI FILHO (2002) e SOARES (2007).

Para que a leitura torne-se mais fluida e didática apresentarei, separadamente, o percurso histórico das áreas de conhecimento exploradas nesse capítulo. Primeiro, a trajetória da Dança e, em seguida, a da Educação Física, mesmo compreendendo que, em muitos momentos da história haverá confluências entre elas.

Na obra de Ana Mae Barbosa³⁵ intitulada *a Arte-Educação no Brasil*, publicada em 2010, a autora analisa as complexas relações culturais que influenciaram o ensino da arte nas escolas brasileiras, na época compreendida entre a chegada da Missão Francesa e o Modernismo. Segundo a autora, em 1816 D. João VI, através de um decreto, criou o ensino de arte no Brasil ao determinar a fundação de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro. Tal decreto já caracterizava a arte como uma atividade supérflua, um acessório da cultura, um mero instrumento para a modernização de outros setores como a agricultura, mineração, indústria e comércio. Nesse contexto, as atividades estéticas ligadas às artes visuais tinham pouco prestígio se comparadas com as de caráter literário, o que refletia a influência da educação jesuítica que tinha grande apreço pela literatura e mantinha preconceitos em relação às atividades manuais. Esse preconceito contra atividade manual se originou do preconceito contra o trabalho - atividade considerada afazer de escravos. Parte de um texto de Felix Ferreira (1876)³⁶ usado pela autora para ilustrar essa realidade é bem significativo:

O homem livre, ignorante em matéria de arte, vendo-a exercida pelo escravo, não a professa porque teme nivelar-se com ele, e o escravo, mais ignorante ainda, tendo à arte o mesmo horror que vota a todo trabalho, de que tira proveito por alheio usufruto, não procura engrandecer-se, aperfeiçoando-a (FERREIRA *apud* BARBOSA, 2010, p. 27).

³⁵ Ana Mae Barbosa é uma educadora brasileira, pioneira em arte-educação. É a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas. Publicou, entre outros, os livros: *Arte-educação no Brasil*; *Arte-educação: conflitos/acertos* e *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*.

³⁶ Segundo Barbosa (2010), FELIX FERREIRA. *Do ensino profissional*. Rio de Janeiro, Liceu de Artes e Ofícios p. 23-25.

A Escola de Ciências, Artes e Ofícios consolidou-se como um espaço de artífices e artistas, tendo em sua criação dois objetivos distintos: ser apoio cultural ao Império, um adorno, feito por artistas; e um espaço de instrução, qualificando os artífices para as artes manuais. Assim, percebeu-se que, numa sociedade que vivia do trabalho escravo, manual, uma escola que se dedicava a trabalhos manuais não foi um espaço valorizado (BARBOSA, 2010).

Criado em 1856 com o objetivo específico de fomentar a educação popular pela aplicação da Arte às indústrias, o Liceu de Artes e Ofícios ofereceu matrículas para as classes menos favorecidas da população. Enquanto que As Belas-Artes desfrutavam um pouco de consideração social por serem vistas como um luxo reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas. Estas, mesmo sendo vistas por esse ângulo, eram tidas como inúteis, ao passo que as artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossava suas fileiras com os recém-libertos do regime escravocrata (BARBOSA, 2010).

Durante o Estado Novo, iniciou-se a chamada “pedagogização da arte” no contexto escolar. Desenho Geométrico na escola secundária e primária; Desenho Pedagógico nas Escolas Normais; cópia de estampas como forma de embelezamento das redações e dos trabalhos de outra natureza. Enquanto isso, nos Liceus de Artes e Ofícios, destinados à classe operária visando à formação de mão-de-obra para o artesanato e a indústria emergente, o ensino de Arte assumia funções ainda mais utilitárias (BRASIL, 2008).

Segundo Barbosa (2010), no campo da educação popular profissional e técnica, a adoção de propostas liberais para o ensino do Desenho, tanto do ponto de vista dos objetivos como das metodologias, foi pacífica e liderada, em grande parte pelos Liceus de Artes e Ofícios. As 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (atual IFBA) criadas pelo governo federal, em 1909, receberam uma evidente influência dos Liceus de Artes e Ofícios na sua organização, principalmente quanto à convicção de ser o desenho o alicerce do ensino industrial.

Foi no período de 1855, que o ensino artístico teve como um de seus objetivos estabelecer ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa, visando conjugar no mesmo estabelecimento de ensino duas classes: a de artesãos e a de

artistas. Porém, os métodos ainda neoclássicos, como a cópia de estampas, continuaram mantendo o povo afastado, tornando a formação de artesão uma concessão da elite à classe operária (BRASIL, 2008).

Já em 1856, o objetivo era impulsionar a educação popular pela aplicação da arte à indústria. Com a primeira etapa da Revolução Industrial, que coincidiu com a abolição da escravatura, em 1888, esse objetivo proporcionou à arte outro valor. Contudo, as Belas-Artes continuavam a ser consideradas como um luxo dispensável, um requinte de distinção das classes mais ricas (BARBOSA, 2010).

Neste período, a arte resumia-se praticamente ao ensino de desenho, que na verdade continuava a ser baseado na cópia, pois era atribuída a ele a forma de escrita de uma arte plástica. O desenho era, então, valorizado pela sua equivalência funcional de escrever. Essa interpretação reforçou o preconceito sobre as atividades manuais e serviu de argumento para demonstrar que a capacidade de desenhar é natural dos homens. O objetivo da arte, nessa época, valorizava a preparação para o trabalho, para a produção de produtos tecnicamente bem desenhados e com aparência agradável, que se inspirava no molde do belo neoclássico, tornando-se mero objeto de treino para se obter um traço preciso e bem modelado (BARBOSA, 2010; BRASILEIRO, 2009).

Assim, a educação tende a ser reduzida a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se define precocemente ao ritmo das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma imensa competitividade.

Segundo Brasileiro (2009), o desenho como linguagem, como meio de comunicar um pensamento, foi apresentado para justificar sua validade no processo de escolarização. E foi pela analogia à escrita que se validou a presença de uma perspectiva de arte na escola. As crianças deviam compreender o desenho como uma linguagem, que tem sua materialização nas linhas, sombras e cores.

Percebe-se, no entanto, que ainda nos dias atuais, algumas instituições de ensino da rede particular adotam para disciplina Arte o desenho geométrico, com a justificativa de maior valorização/respeito por parte dos educandos. Reprodução de figuras, utilização de instrumentos como régua, esquadro, entre outros, aprisiona o potencial criativo dos estudantes e os condicionam à reprodução de figuras

descontextualizadas da realidade, engessando o conhecimento e condenando o indivíduo ao mecanicismo dos gestos. Uma medida que precisa ser questionada por todos que compõe o corpo da escola: estudantes, professores, coordenadores, direção de ensino, comunidade em geral. Limitar o ensino de Arte ao desenho geométrico desqualifica esse componente curricular enquanto produtor de conhecimento sensível e estético.

O grande problema da educação que não fala de uma realidade concreta, que não refere aos conceitos produzidos pelas experiências vividas pelos educandos, é que ela não favorece a aprendizagem e não constrói conhecimento. “Forma” indivíduos que decoram conceitos e abstrações para utilizá-los no momento em que, talvez, lhes sejam úteis: nas provas e avaliações.

Na década de 1980, a educação foi norteadada pelo tecnicismo³⁷. No ensino da arte predominava o receituário de técnicas artísticas ligadas à programação visual e à publicidade. Ou seja, nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas desvinculadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas, com um sentido de prática polivalente. Esse quadro favoreceu a diminuição da oferta das linguagens artísticas (música, artes visuais, dança e teatro) na escola (BRASIL, 2008). Segundo Strazzacappa e Morandi (2006, p. 84), “novos profissionais foram formados nos cursos superiores de educação artística, criados para cobrir um mercado que se abria, com intuito de serem capacitados nas diversas linguagens”.

Porém, essa capacitação não foi satisfatória e a polivalência acabou implicando a superficialização do ensino de arte, seguindo a premissa de que, esse ensino nas escolas não tinha o objetivo de formar artistas. Então, o profissional responsável pela disciplina não necessitaria ser um artista, bastaria ser um professor (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006). Assim, fica evidente, a importância de uma formação na área educacional para que se possa ensinar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação teórico-prática que traduza as

³⁷ A tendência tecnicista da educação enfatiza o estudo programado e o uso de meios audiovisuais e do livro didático. Dentre as principais características dessa tendência, resultam-se o formalismo dos conteúdos e a ênfase nos recursos tecnológicos de maneira descontextualizada (BRASIL, 2008).

especificidades da cada saber, o profissional poderá não satisfazer as necessidades do ensino a que se propôs, principalmente no universo da escola formal. Por outro lado, a especificidade e o aprofundamento das linguagens artísticas também geram a necessidade de um conhecimento específico mais amplo e consistente, e que passa pelo conhecimento empírico artístico.

É preciso chamar a atenção que muitas escolas da rede municipal e estadual ainda cobram dos professores de Arte uma polivalência que violenta a sua formação específica. Um retrocesso aos ganhos do processo educacional, o que inclui pesquisas e publicações conquistadas ao longo dos anos. Essa postura provoca um esvaziamento dos conteúdos das linguagens artísticas específicas em função dessa exigência, que faz desmoronar o campo de conhecimento específico da arte.

O período histórico da década de 1980 foi marcado por um movimento de organização de professores de arte, tanto da educação formal como não-formal, com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais. Essa mobilização possibilitou a ampliação das discussões sobre o compromisso, a valorização, a formação e o aprimoramento do professor, assim como a análise dos conteúdos e concepções de ensino de arte, que foram difundidos por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associação de arte-educadores, entidades públicas e particulares. A organização política dos arte-educadores pela criação e pelo fortalecimento de associações de professores e pesquisadores, construídas nos festivais de artes e nos congressos organizados, inicialmente, pelas associações regionais, pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e pela Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap) marca presença e se consolida. Posteriormente, com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (Abrace), esse movimento associativo deu continuidade à luta política, contribuindo para a consolidação de áreas de investigação em artes visuais, teatro, dança e música (BRASIL, 2008).

Atualmente, a área da Dança tem a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA³⁸. Fundada em 2008 tem como objetivo congrega

³⁸ Ver mais: Estatuto Social da ANDA. Disponível em: <www.danca.ufba.br/anda/pdf/estatuto.pdf>.

pesquisadores, centros e instituições dedicados a promover, incentivar, desenvolver e divulgar pesquisas no campo da Dança. Está constituída pelos seguintes Comitês temáticos: Dança em mediações educacionais, Dança e(m) Política, Dança em configurações estéticas, Interfaces da Dança e dos estados do corpo, Memória e devires em linguagens da dança e Produção de discurso crítico sobre Dança.

O movimento de organização, acima descrito, foi uma forma de impulsionar os educadores a reverem seus lugares e competências dentro da escola, propondo novas e significativas ações pedagógicas em arte, além de promover debates sobre outras questões que envolvem o mundo da Dança. Podemos verificar esses aspectos nas palavras de Barbosa (2010), que de maneira contundente, participou desse momento e continua contribuindo para a evolução do ensino de Arte no Brasil:

Uma reflexão, neste sentido, nos ajudará a tornar claras as novas e férteis tendências da Arte-Educação, no sentido de transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, dando como resultado novos métodos do ensino da Arte, não mais resultantes da junção da Arte à educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração (p. 13).

As linguagens artísticas sofreram influências significativas em seu processo metodológico. Os professores, politicamente organizados, defenderam a posição de que a arte tem conteúdo, história e múltiplos sistemas de interpretação que precisam ser ensinados. Nesse contexto, os arte-educadores, em um esforço de mobilização garantiram a obrigatoriedade de oferta da disciplina e também a superação da polivalência. A resposta a essa luta foi a garantia do ensino das linguagens – artes visuais, música, dança e teatro constando na nova legislação, tanto na educação básica como na formação do professor (BARBOSA, 2010).

Todas as linguagens artísticas tiveram suas metodologias revistas, porém, darei uma atenção especial à dança, pois a mesma é a protagonista do estudo em questão. Segundo Brasil (2008), duas sistematizações no ensino da dança merecem atenção: em uma perspectiva, tem-se o desenvolvimento da consciência corporal, utilizando os conceitos oriundos da educação somática³⁹. Desenvolvem-se, aí,

³⁹ A educação somática é um campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e de seu movimento. Considera o corpo humano como um organismo vivo indivisível e indissociável da consciência. É entendida como atividade em que o corpo é trabalhado de modo que integre todos os aspectos que o

práticas baseadas nas técnicas de Alexander e Feldenkrais. No Brasil, Klauss Vianna e José Antonio Lima representam essa vertente. A outra influência marcante é a da criação coreográfica que utiliza a exploração espacial baseada nos preceitos de Rudolf Laban⁴⁰. Este coreógrafo austro-húngaro revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento definindo os elementos que o compõem. Elaborou um método de escrita em dança, a *Labanotation* – um dos principais sistemas de notação de movimento utilizado ultimamente. Seu trabalho tem diferentes aplicações, que vão da educação e da criação coreográfica ao trabalho terapêutico, sendo introduzido no Brasil por Maria Duschenes.

Quando a dança moderna se instaurou, contestando o rigor acadêmico e os artifícios do balé clássico, seus precursores e pioneiros privilegiavam movimentos mais livres e irmanados à natureza [...] Rudolf Laban, coreógrafo e dançarino, percebeu que a riqueza das formas do movimento liberado na dança moderna, nos gestos, nos passos e nos estudos das ações cotidianas permitia uma nova percepção dos elementos do movimento e sua aplicação em outros campos da atividade humana, enquanto a técnica da dança clássica se adaptava somente às necessidades das atuações (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 80).

As correntes modernas para a dança e educação propostas por Laban, ao contrário do balé clássico, tinham uma preocupação explícita de fazer do ensino de dança um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação. Objetivava uma educação essencialmente através da dança. Segundo Strazzacappa e Morandi (2006), a proposta de dança moderna de Laban, ou dança educativa, foi introduzida nas escolas da Inglaterra, por meio da ginástica e da

compõem: social, espiritual, psíquico, físico, etc. BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf>.

⁴⁰ Laban foi um dos primeiros teóricos do movimento corporal a se preocupar com a dança na educação escolar. Estudou profundamente as estruturas do movimento humano que geravam a dança, introduzindo uma análise minuciosa do movimento à arte da dança e, conseqüentemente, à educação. As teorias de Laban sobre o movimento e a coreografia estão entre os fundamentos principais da Dança Moderna e fazem parte de todas as abordagens contemporâneas de dança. No Brasil é mais conhecido como teórico do movimento e educador. Mais recentemente, seu trabalho vem recebendo um olhar mais aprofundado sob a perspectiva da arte, da criação estética da linguagem da dança.

Educação Física, não se constituindo uma disciplina específica proposta no currículo escolar e permanecendo no trabalho que ainda hoje se faz na área.

A dança educativa surgiu paralelamente ao movimento escolanovista, que também se preocupava com a expressão e a liberdade criadora, condenando o modelo imitativo e repetitivo, característico da pedagogia tradicional. No contexto escolar, a dança aparecia como prática corporal no programa de ginástica, conteúdo da Educação Física, sendo considerada como um exercício de diversão. Mesmo inserida nessa disciplina, a dança era utilizada, basicamente, por seu caráter lúdico. Nesse contexto, não havia, por parte da escola, a intenção de promover o seu ensino, mas sim utilizá-la como forma de distração e compensação para as disciplinas ditas intelectuais, ou de ilustração de conteúdo de outras áreas (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

É notório que este caráter instrumental da dança, da arte em geral, ainda permeia o universo escolar, principalmente nas séries iniciais da educação básica. É nesse campo que as atividades com dança estão presentes com o objetivo de socializar, integrar, descontrair, desinibir, e tantas outras contribuições que a envolvem. No entanto, dificilmente se assume que a importância da dança está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas que também são capazes de socializar, integrar, descontrair, desinibir, etc.

No final do século XIX, as artes, de uma forma geral, buscaram rupturas com os modelos de expressão artísticos já estabelecidos, influenciados e em sintonia com as correntes do pensamento modernista e as grandes alterações pelas quais passava o mundo. Neste período, de modo a expressar as necessidades e os sentimentos do momento, as artes procuravam construir uma linguagem que pudesse traduzir aquela modernidade. A dança, por sua vez, passou por ressignificações de seu sentido artístico, expressivo e cultural (CHAVES, 2002).

Nesse contexto, Isadora Duncan⁴¹ marcou a história da dança com sua filosofia de liberação dos movimentos além dos moldes clássicos, na busca da

⁴¹ Isadora Duncan é considerada a pioneira da dança moderna. Sua proposta de dança era algo completamente diferente do usual, com movimentos improvisados, inspirados, também, nos movimentos da natureza: vento, plantas, entre outros. Utiliza músicas, até então, tidas apenas como para apreciação auditiva.

emoção e do envolvimento integral do corpo. Essas ações serviram de base para que vários outros bailarinos desenvolvessem novas formas modernas de expressão em dança, criando estilos, técnicas e espetáculos inovadores, que tinham, também, como princípio distinguir-se da dança clássica. Além de repudiar a dança clássica, ela não apreciava a ginástica sueca, que então constituía um dos métodos de ginástica de maior expansão, em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX (CHAVES, 2002).

O adjetivo “moderna” propicia diferentes conotações no período analisado, sob o ponto de vista dos espaços de manifestação dessas danças. Assim, Chaves (2002) destaca a singularidade e distinção de dois campos: as danças sociais e as danças de expressões artísticas. Segundo a autora, a dança de expressão artística se relaciona com o desenvolvimento de técnicas e aperfeiçoamento das formas de expressão do corpo humano, evidenciando a atividade artística e o profissionalismo, reservando como espaço de manifestação as mostras artísticas. Estas, por sua vez, indicam trabalho de elaboração, ensaio, aprimoramento e treino para apresentação performática do artista. Enquanto que, as danças sociais, danças de entretenimento, de prática pública de socialização, têm finalidades ligadas à diversão e aos rituais sociais, como casamentos, festas e comemorações, que normalmente acompanham o fluxo das produções humanas renovadas e ressignificadas.

Num processo de afirmação do campo das artes, Ana Mae Barbosa lançou propostas com finalidade de se discutir a necessidade de ampliar o conhecimento de Arte, ou seja, a Arte deveria deixar de ser sinônimo somente de fazer, mas também de ler e contextualizar trabalhos artísticos. Essa pesquisadora propôs a abordagem Triangular onde o ensino é baseado em ações continuamente interligadas. A autora conectava uma tríade educacional artística através da relação entre o fazer artístico, a apreciação e a contextualização da obra de arte. Essa proposta começou a ser sistematizada em 1983 e foi pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da USP – Universidade de São Paulo, e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Embora voltada para as Artes Visuais, a Abordagem Triangular tem influenciado outras áreas de ensino de Arte (BRASIL, 2008).

Na concepção de Ana Mae Barbosa, o aluno apreciaria a obra de arte por meio da leitura da imagem, seja através de visitas a museus, exposições, apresentações ou exibição de mídias, utilizando-se da história da arte para contextualizar o aprendizado (TRADA, et al., 2009). A causa da arte no currículo escolar na proposta de Ana Mae aparece como uma batalha epistemológica a fim de dissociá-la do espontaneísmo e igualá-la a outras disciplinas do currículo como forma de conhecimento.

Segundo Marques (2001), a *arte como conhecimento*, passou a ser o slogan das décadas de 80 e 90 que, de certa forma, permaneceu ao lado de crenças anteriores de *arte como técnica* e/ou *arte como expressão*. Esse contexto traduz que a educação através da arte pode ir além do universo pessoal, subjetivo e emocional do aluno: ela pode abranger e problematizar a realidade sócio-político-cultural dos mesmos em toda sua diversidade e complexidade.

É bom lembrar que o ensino de Arte, na educação brasileira, enfocava mais o ensino de Artes Visuais, ignorando-se quase por completo, as outras linguagens artísticas como a Dança, a Música, Cinema e o Teatro. Somente no final da década de 90, entidades, associações e órgãos governamentais preocuparam-se em incluí-las nas discussões, debates e documentos oficiais, como é o caso dos PCN, publicados nos anos de 1997-98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) (MARQUES, 2001).

No contexto atual, a Arte é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, como disciplina escolar obrigatória, e na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ela é considerada como uma área curricular com conteúdos específicos e uma função tão importante quanto às outras áreas do conhecimento. O documento de Arte indica a necessidade de variação das formas artísticas ao longo da escolaridade, podendo ser trabalhados o teatro, as artes visuais, a dança e a música. “É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada (BRASIL, 2000, p. 55).

Porém, da promulgação da LDB e dos PCN até a realidade encontrada no âmbito das escolas, continuamos a constatar os inúmeros questionamentos e

posicionamentos em relação ao ensino do componente curricular Arte. Este prossegue encontrando dificuldades no que refere aos conceitos, metodologias e conteúdos. Em muitos casos porque não consegue achar uma equivalência de aplicação das áreas artísticas, como mostram Strazzacappa e Morandi (2006):

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de Arte vinculado às artes visuais vem se mantendo, há bastante tempo, no ensino e o próprio termo “arte” vincula-se, frequentemente, ao universo do desenho, da pintura, da escultura, etc. Quando se estuda história da arte, poucas referências são feitas às outras linguagens (p. 78).

Na história do ensino da arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da Dança como conhecimento específico no âmbito da educação escolar, mesmo porque a mesma foi introduzida pela Educação Física como forma de ginástica para o público feminino com objetivo de trabalhar sua graciosidade e como diversão. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada, principalmente, às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas; não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas. O processo de reconhecimento da importância da Dança na educação é recente, pois ainda carrega consigo vestígios e preceitos negativos que, historicamente, impedira, sua inserção como área de conhecimento específica e autônoma.

A dança esteve presente no cenário escolar como possibilidade da Educação Física. Contudo, a área da Dança começou a conquistar a sua autonomia quando, em 1956 foi criado o primeiro curso superior para a produção de conhecimento específico em Dança do Brasil. Nesse período, fora aberta a Escola de Dança da UFBA pelo Reitor Edgar Santos. Esta escola foi fundada sob o signo da dança expressionista alemã, tendo como seus primeiros diretores, os artistas alemães Yanka Rudska e Rolf Gelewsy, os quais trouxeram uma visão contemporânea de dança à Bahia. Os primeiros anos de implantação da escola foram marcados por uma série de reformulações, e em 1961 foram estabelecidos os cursos de nível superior: dançarino profissional e magistério superior, que correspondiam à

licenciatura. Somente em 1970, Dulce Aquino, então diretora da Escola de Dança, elaborou a estrutura curricular definitiva, conforme as exigências do Conselho Federal de Educação, regulamentando os referidos cursos. O magistério superior passou a designar-se Licenciatura em Dança e foi estruturado segundo os moldes dos demais cursos de licenciatura. Em 2001 foi implantado o novo projeto pedagógico dos cursos da Escola de Dança da UFBA, baseado nos parâmetros curriculares, que considera de caráter formativo as três instâncias: ensino, pesquisa e extensão (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

O reconhecimento desses profissionais no mercado de trabalho ainda está em processo, da mesma forma que o reconhecimento da necessidade de um ensino específico e aprofundado da Dança nas escolas. Assim, a Dança assume um curso de licenciatura no ensino superior e lhe falta campo de atuação, num jogo de palavras: “Dança ainda consiste num curso que forma profissionais para atuação no campo escolar, porém, sem campo escolar para atuar” (MORANDI, 2006, p. 93).

O que se constata, na nossa realidade, é que os concursos públicos oferecidos para preenchimento de vagas em instituições escolares, dificilmente contemplam a Dança como conhecimento autônomo. Geralmente, os professores aprovados, nestes concursos, lecionarão a disciplina Arte e terão que ministrar as diversas linguagens artísticas (teatro, música, dança, cinema e artes visuais), contrariando o que os profissionais dessas áreas conquistaram em se tratando de formação específica.

De acordo com Marques (2007, p. 15), quando a dança foi incluída nos PCN, ela ganhou “reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola”. A proposta central da autora, em sua obra intitulada *Ensino de dança hoje: textos e contextos*, se dá em função da escolha do contexto a ser trabalhado com os/as alunos/as. Ela propõe que deve haver um “tema a ser desenvolvido” e não um “objetivo a ser desenvolvido”, no qual o interlocutor dessas práticas artístico-educativas deve possibilitar uma relação entre corpo, mente, movimento, indivíduo, história de vida e conteúdos da dança, num contexto que será trabalhado, compreendido, problematizado e transformado por esse processo artístico-educativo que é o mundo da dança.

Marques (2001) aponta que numa proposta de ensino da dança para crianças e jovens, o docente deve conhecê-los, saber o que necessitam, entendendo seus medos e desejos, para, assim, elaborar um programa de dança educacional adequada. Nesse sentido, ela orienta que o professor também deve aproveitar os conhecimentos advindos dos alunos e das alunas, mas que muitas vezes não foram despertados, trabalhando a partir deles, no desafio de promover novos conhecimentos, mais complexos.

Já Barreto concorda que este profissional também precisa sentir-se criador, intérprete e espectador, recriando-se e expressando com clareza seu próprio discurso, mostrar-se aberto a ouvir discussões entre os alunos e alunas. Desta relação surgem surpreendentes experiências, formando laços de confiança, sinceridade e companheirismo que conduzem ao processo educacional às conquistas e sucessos de ambos, tornando essa socialização de conhecimentos gratificante para quem ensina e para quem aprende.

Enquanto a arte iniciou seu percurso com a perspectiva de ser um adorno, a ginástica foi apropriada pelos conhecimentos da área médica sobre o corpo e sua necessidade de higienização e bons hábitos. Para Soares⁴² (2007), a ginástica tem sua função definida no que poderia se chamar de “corpo educado”, constituindo um campo de saberes – “corpo como objeto de cuidados”. Esse discurso torna a ginástica um instrumento capaz de “promover a assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos” (p. 16).

O discurso higienista na Europa do século XIX veiculava a idéia de que as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos (SOARES, 2007, p. 34).

⁴² Carmen Lúcia Soares possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, mestrado em História e Filosofia da Educação pela PUC de São Paulo e graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Realizou Pós-Doutorado na Université de Montpellier III, França e na PUC de São Paulo – na área de História. É professora da Universidade Estadual de Campinas e Livre Docente pela mesma universidade. É autora dos livros *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*, *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX*, *Educação Física: raízes européias e Brasil*, entre outros.

Portanto, a Educação Física esteve atrelada a uma concepção higienista, em que a virilidade do corpo foi designada numa perspectiva nacionalista e patriótica, sendo considerada nas instituições militares, como algo bom e relevante no auxílio da formação de corpos fortes e saudáveis que contribuíssem para o progresso e a ordem do país. Para além disso, outros diversos papéis foram atribuídos à Educação Física na escola: preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugeniação⁴³ do corpo; formação de atletas; terapia psicomotora; e até como instrumento de disciplinarização e interdição do corpo.

Diante dessa pluralidade de usos da Educação Física na escola, cabe aqui, uma tomada de posição acerca da sua contribuição na formação dos alunos. Essa tomada de decisão que, não se dá pela via do consenso, é fruto de toda uma série de debates que esse campo do conhecimento vem realizando desde o final da década de 1980.

Em seu livro intitulado *Educação Física: raízes européias e Brasil*, Soares (2007) faz um relato histórico da constituição da Educação Física enquanto disciplina pedagógica, e evidencia ao longo de seus escritos, a forma como a ciência positivista pautou as bases fundamentais da justificativa da Educação Física enquanto necessidade histórica de uma burguesia que se firmava como hegemônica na Europa do século XIX e que, segundo a autora:

Rompe e abole as relações feudais em toda a Europa Ocidental, e cria, com seu ideário, as condições objetivas para a construção desta nova sociedade regida pelas leis do capital, e pautada na abordagem positivista de ciência (SOARES, 2007, p.11).

Esse modelo de sociedade, de modo de produção, pautado na abordagem positivista⁴⁴ de ciência adota um modelo de conhecimento alicerçado, sobretudo, na

⁴³ O termo Eugenia foi criado por Francis Galton, que o definiu como: o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. Disponível em: < <http://www.bioetica.ufrgs.br/eugenia.htm>>.

⁴⁴ O positivismo é uma corrente filosófica criada pelo francês Auguste Comte. Apareceu como reação ao idealismo, opondo ao primado da razão, o primado da experiência sensível. Propõe a idéia de uma ciência sem teologia ou metafísica, baseada no mundo físico/material. O positivismo defende a idéia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. A ciência é vista como único guia da vida individual e social. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/comte.htm>>.

biologia e na história natural, passa então a “produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pela via das desigualdades biológicas” (SOARES, 2007, p. 13). O homem torna-se, deste modo, um ser que pode ser explicado pela biologia, e suas ações são também explicadas a partir das causas biológicas, portanto ganham “espaço naquela sociedade, profissionais que dominem o conhecimento sobre o corpo biológico, assim como práticas que possam, através dele, intervir na sociedade”.

Entender, portanto, esse corpo biológico, permite o desenvolvimento de políticas de saúde e formas explícitas de controle das populações urbanas. Nessa nova ordem das coisas “o corpo dos indivíduos e o ‘corpo social’ são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações isentas de paixões e impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista de ciência” (SOARES, 2007, p. 27). Essa abordagem concretiza a legitimação da medicina como a cuidadora do corpo.

Afirmada e confirmada pela ciência médica, biológica e positivista, a Educação Física é então, segundo Soares (2007), aquela que irá contribuir, no espaço escolar, para a manutenção e prevenção da saúde do corpo social. Para tanto, começa a ganhar espaço sendo pensada na Educação. Os conhecimentos e as teorias que fundamentaram esse conhecimento e que foram gestadas na Europa, serviram de um modelo de Educação Física que seria então implantada no Brasil.

A Educação Física então, “fruto da biologização e medicalização das práticas sociais”, é aquela que vem para erradicar os males produzidos pelo acirramento da exploração capitalista; “foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade,” representando os interesses desta classe dominante; “significando, de um lado conquista individual e mágica da saúde física, e de outro disciplinarização da vontade”; confirma-se como importante instrumento de opressão e dominação burguesa; “e, desse modo, constituindo-se em importante instrumento de construção da ordem” (SOARES, 2007, p. 158).

Ainda Soares (2007) afirma que a ginástica era considerada como parte significativa dos novos códigos de civilidade e uma “educação do físico”. Como cita a autora, a ginástica foi reconhecida como extremamente importante ao longo de todo o século XIX na Europa. O corpo reto de porte rígido era essencial e os exercícios

físicos eram instrumentos capazes de moldar e adestrar os corpos a fim de instaurar a ordem coletiva. Esta ginástica, proveniente da Europa, chega ao Brasil e passa a ser disciplina obrigatória no ensino primário, enquanto a dança é inserida para as mulheres no ensino secundário com o objetivo de promover exercícios físicos - sinônimo de boa saúde, além de possibilitar e preparar estas mulheres para a maternidade. Segundo a autora, essas aulas de dança eram compostas por exercícios calistênicos⁴⁵, com reprodução de gestos de forma harmônica e padronizada, ritmadas por uma música. O século XIX é importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que, é neste período, que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho.

A população brasileira precisava ser regenerada, tornar-se saudável, produtiva, disciplinada, um “núcleo de nacionalidade” forte e moderno. A educação do povo precisava ser repensada e reformulada para sanar os problemas nacionais de miséria, doenças, higiene, cultura, e educação, que não eram novos, mas vinham repetindo-se na história do país, causando danos que precisavam ser interrompidos e recuperados. O povo brasileiro, atingido por doenças e por uma grande miscigenação racial, não enquadrava-se no rol do modelo dos países desenvolvidos. Um dos fatores atribuídos a este “fracasso” referia-se exatamente à falta dessa educação global do indivíduo. Educar, através da escola, foi a saída adotada pelo governo como uma das medidas de erradicação dos “males” da nação brasileira que não lhe permitiam o alcance da idealizada e almejada “identidade nacional” (SOARES, 2007).

Segundo Brasileiro (2009), a Educação Física afirmava-se através da ginástica, com a intenção de garantir aos homens robustez e força nos processos industriais, pela compreensão de economia de tempo e gasto de energia nas ações físicas, além da preocupação com aspectos morais, sendo incluído o ensino de evoluções militares para garantir a educação moral de seus cidadãos.

Esse tempo, onde os exercícios tiveram papel destacado, constituiu-se em palco da construção e consolidação da sociedade capitalista. Para essa nova sociedade, tornava-se necessário construir um novo homem: mais forte, mais ágil,

⁴⁵ Exercícios calistênicos consistem em exercícios onde se usa o próprio peso corporal como resistência. Têm como objetivos o aumento da força e da flexibilidade.

mais empreendedor (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Sendo assim, práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período.

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável” torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar (SOARES, 2007, p. 6).

Segundo Soares (2007), além da Educação Física fornecer a educação do corpo, havia no pensamento político e intelectual brasileira da época uma forte preocupação com a eugenia – ação que visava o melhoramento da raça humana. Como o contingente de escravos negros era grande, havia o temor da “mistura” que “desqualificasse” a raça branca.

A eugenia ousou ser uma ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo” (SOARES, 2007, p. 18).

Essa afirmativa traduz, de forma explícita, o racismo e o preconceito, contribuindo para a manutenção dos pólos de exploração de uma formação social escravista, que mesmo nos dias atuais, permanece e se fortalece na medida em que as pessoas alimentam o discurso eurocêntrico no seu pensar, no seu fazer.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física, ministrada na escola, começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos deixando-os mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria, dos exércitos, assim como prosperidade da pátria. Segundo eles, as aulas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para as instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. “Constrói-se, neste sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53).

Nesse sentido, Foucault (2009) aponta que a disciplina aumenta as forças do corpo em sua utilidade econômica e diminui essas mesmas forças enquanto ser político. Segundo ele, a disciplina dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ele procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso; a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. “A coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada” (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Recorrendo ao estudo de Chaves⁴⁶ é possível observar que a dança esteve presente, de forma discreta, no processo de escolarização da Educação Física. A autora investiga o movimento de escolarização da dança em Minas Gerais, no período de 1925 a 1937, acompanhando o processo de inserção da dança na cultura escolar mineira e busca a historicidade com o intuito de constituir uma ampliação da compreensão dos significados destes movimentos de inserção, apresentação e ressignificação da dança em sua manifestação escolar. Assim, assinala que:

A dança, conhecimento presente no processo de escolarização brasileiro, esteve associada à inserção dos exercícios físicos, da ginástica, com a implementação da tríade “educação moral, intelectual e física”; porém, nesse caminho, a dança entra no conjunto de conhecimentos necessários à educação das crianças e jovens brasileiros, especialmente das mulheres (CHAVES, 2002, p. 25).

Para Chaves (2002), a dança foi incluída nos conteúdos dos exercícios físicos pela sua compreensão como prática corporal, na busca de um corpo eficiente, frente ao processo de modernização da sociedade. Mas, foi chamada a compor os conteúdos ligados ao ensino das mulheres, por entender que possuía gestos feminilizantes, suaves, belos, não viris. A dança, nesse sentido, seria algo leve, alegre, divertido. Um conteúdo de uma disciplina que não parecia rígida, e sim, de descanso, de controle emocional, de controle dos gestos.

Aos poucos, a dança foi sendo inserida na escola, pela via dos exercícios físicos e da ginástica, inicialmente entendida como movimento ritmado,

⁴⁶ CHAVES, Elisângela. A Escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937). 2002. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

acompanhamento de brincadeiras, elemento de graciosidade da ginástica, até a sua inserção na forma de danças populares, especialmente para apresentação nas festividades escolares (BRASILEIRO, 2009). Porém, é importante que se reconheça que, para os homens, estavam previstos os exercícios militares, possivelmente ritmados pela contagem, lembrando que estes podiam ser associados às danças pírricas⁴⁷ pelas suas características.

Importante destacar que o primeiro curso de Dança do Brasil foi criado em 1956 com a instalação da Escola de Dança da UFBA e que esse curso nasceu em um momento de resistência à idéia de polivalência defendida pelo Governo Federal, desde a inserção da arte no ensino superior. Percebe-se, nesse contexto, que a Dança vem, desde a década de 50, buscando qualificar sua área de conhecimento com uma intervenção profissional qualificada na sociedade. E, a partir disso, ao longo desses anos observa-se um acúmulo de referências que permite reconhecê-la, também, como uma área de conhecimento específica. Entretanto, se faz mister destacar o papel da Educação Física, no processo de inserção da dança no espaço escolar, conforme trajetória apresentada anteriormente, de modo sinalizar a existência de uma configuração de dois olhares diferenciados para o mesmo objeto: um olhar da arte e um olhar da cultura corporal para a dança.

Neste campo em disputa, observa-se o questionamento, por alguns autores, da presença da Dança na Educação Física, por entender que essa área reduz a dança ao movimento, ao ritmo, às manifestações folclóricas, a aspectos ligados a saúde, à descoberta de talentos (STRAZZACAPPA, 2001 MORANDI, 2005). Nesse horizonte, reconheço a crítica apresentada por esses estudos, visto que a Dança precisa expandir seus acessos, principalmente, no contexto escolar. Porém, é interessante atestar que a Educação Física, assim como a Dança, tem sofrido mudanças em suas bases epistemológicas e metodológicas em busca de um discurso que perceba o corpo como construtor de conhecimento a partir de práticas promotoras da autonomia. Assim, não temo em destacar o papel fundamental da

⁴⁷ A dança pírrica tem origem na Grécia. Dança de guerreiros, de batalhões de guerra, de combates, que os romanos propagaram por toda a Península. Dança militar em que os executantes se apresentavam armados simulando o ataque e a defesa na batalha. Disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo374.shtml>>.

Educação Física na ampliação de estudos acerca da dança como área de conhecimento a ser estudado na escola, a exemplo dos trabalhos de Brasileiro (2009), Fiamoncini (2003) e Barreto (2004), entre outros, com a ressalva de que esses estudos abordam a dança como cultura corporal e não como arte – papel destinado aos profissionais da Dança enquanto área específica.

Segundo Gamboa (2007), a pesquisa em Educação Física não é alheia ao desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica do país, mas apresenta necessariamente inter-relações com outros campos do conhecimento, particularmente com a área da educação. Destacamos que a presença de uma pluralidade de abordagens científicas dentro de uma mesma área é também uma manifestação dos conflitos do campo, ou seja, admitir que há uma diversidade de maneiras de ver e focalizar a problemática da Educação Física é uma forma de quebrar a pretendida hegemonia de alguns métodos, que ganharam hegemonia na trajetória da pesquisa ao longo de sua história.

No Instituto Federal de Educação da Bahia, assim como em qualquer instituição de educação básica, os componentes curriculares existentes que tem a dança nas suas metodologias são Arte e Educação Física, e não as linguagens específicas de arte, como reivindicam os profissionais dessas áreas. Essa disputa por espaço alimenta uma (in)tensa relação entre as áreas da Dança e da Educação Física, tanto quanto se tensionam as premissas epistemológicas de cada uma dessas áreas, que tem gerado indignação na área da primeira e um desconforto na área da segunda. A questão se concentra na área da habilitação do profissional para o ensino da dança. Embora ambas possuam interfaces, como o corpo e o movimento humano, isso não lhes concede o direito de subjugar uma à outra. “Elas podem se relacionar de maneira interdisciplinar, porém, conhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 105).

Esse embate ganhou força quando o CONFEF/CREF⁴⁸ (Conselho Federal de Educação Física/Conselho Regional de Educação Física), baseando-se numa leitura

⁴⁸ O sistema CONFEF/CREF sancionado pela lei 9696/98, que versa sobre a regulamentação do profissional de Educação Física, constitui o maior aparato ideológico dos setores conservadores da área. Criado a partir de apelos afetivos para ter o projeto de lei sancionado, vem imputando aos professores e professoras de Educação Física uma série de medidas coercitivas. Além disso, valendo-se de estratégias, no mínimo,

equivocada da lei nº 9696/98⁴⁹, viram-se no direito de autuar várias academias e escolas de dança que não possuísem professores de dança filiados ao conselho. Nesse sentido, podemos perceber dois equívocos desse órgão fiscalizador: o primeiro, exigir a filiação de profissionais de outra área de formação e atuação; o segundo, ao considerar e incluir a dança como atividade físico-desportiva-recreativa. Essa situação gerou uma mobilização dos profissionais da Dança, que lutaram contra a tentativa do CONFEF/CREF em “aumentar sua arrecadação”, provando que essa “fiscalização” deve restringir-se aos profissionais da Educação Física.

No entanto, cabe aqui salientar, que existe um grupo de profissionais da Educação Física contrário ao CONFEF, que se intitula *Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física*. O que deu vazão a esse embate foram as ameaças e coerções dos Conselhos, que levaram muitos profissionais a filiarem-se, temendo a obstrução de seu exercício profissional. Por interesse financeiro e político esses Conselhos ofereceram aos profissionais sem conhecimento acadêmico (leigos) que, atuavam durante muitos anos, com atividades físicas, cursos qualificatórios rápidos, mediante pagamento de taxas elevadas. E nesse ínterim, os, anteriormente, leigos passam a ser “clientes”, tornando a regulamentação da profissão uma falsa segurança e uma ilusória estabilidade, que foi construída arbitrariamente pela classe hegemônica.

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre os profissionais da Dança e da Educação Física, que, legalmente são habilitados a ensinar dança, acima de tudo, é a pluralidade que tem marcado as atividades da dança e ensino no país. Convivem diferentes formas de dança, produções artísticas e propostas educativas, nos mais diversos locais de realização, contando com apoios que, ora se inter-relacionam, ora se ignoram. Que

questionáveis vem tentando impor uma concepção de Educação Física, formação profissional, campo de intervenção, etc., que parecem já superados. O movimento contra a Regulamentação do Professor de Educação Física (MNCR) emergiu nesse contexto e vem aglutinando força política contra os confefianos.

⁴⁹ A Lei nº 9696/98 foi criada com o objetivo de regulamentar a profissão de Educação Física. Esta lei criou o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Federais de Educação Física (CREFs). Estes fiscalizam os profissionais que atuam nas áreas de atividades físicas e desportos.

algumas vezes se cruzam e se entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela.

É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo, onde se faz necessário lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola. Atentos ao fato de que a escola deve dialogar com a sociedade em transformação, ela é um lugar privilegiado para que o ensino de dança se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade.

Concordo com Marques (2007) quando diz que as relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação da realidade social. Partindo desse pressuposto, a dança tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal em todas as suas dimensões.

A dança nas escolas e, portanto, em sociedade, necessita hoje, mais do que nunca, de professores competentes, críticos e conscientes de seu papel no que se refere a dialogar e oferecer a alunos e alunas, das redes de ensino, o que, de outra forma, não teriam oportunidade de conhecer. A dança, nas escolas, necessita de propostas intencionais, sistematizadas e amplas, para que a mesma possa, efetivamente, contribuir para a construção da cidadania. A dança, nas escolas, precisa de ações que a enraíze na educação formal como conhecimento imprescindivelmente colaborador para formação dos sujeitos, sejam elas da Dança ou da Educação Física.

3.2 Dança e Educação Física: considerações sobre suas especificidades epistemológicas

Dança e Educação Física, na escola, têm percursos parecidos em se tratando de compreensões por parte de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. É aula? Tem aula? Faz aula? Essas áreas de conhecimento continuam vivendo dias de muitas explicações. Dias em que dizer “somos componentes curriculares” ainda significa justificar muita coisa. Vale destacar que,

até os dias atuais, ainda existem relatos nas redes municipais e estaduais, de que há pessoas de diferentes formações, ou sem formação nenhuma, atuando no ensino de Educação Física e Dança. São ex-atletas, curiosos, artistas, “boleiros”; tem sempre alguém apto a ocupar estas vagas. Essas áreas de conhecimento têm em comum lidar com o corpo, são áreas que vivem corporalmente. Nelas é preciso fazer, experimentar, tocar, sentir, apreciar para, então, apreender, compreender, conhecer.

Segundo Gamboa (2007), a epistemologia abrange os estudos crítico-reflexivos dos processos do conhecimento humano que permitem questionamentos e análises constantes dos processos, dos resultados e das orientações da produção do conhecimento científico. Nesta direção, Sousa Santos (2006, p. 142) completa entendendo que “reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo”.

Desde meados da década de 1980, muito se tem discutido no Brasil sobre a especificidade do objeto de ensino da Educação Física. Calorosos debates são operados em diversos fóruns, congressos, publicações, instituições acadêmicas, universidades, escolas, dentre outros espaços coletivos pertencentes a esse campo disciplinar. Tomando-se por base a crítica aos princípios que orientaram a prática da Educação Física na escola e de sua crise de identidade, causada principalmente, pela falta de clareza e definição sobre qual o seu saber e de uma definição clara de sua especificidade, a Educação Física, como área do conhecimento, buscou responder ao seguinte questionamento: qual o objeto da Educação Física, ou, melhor dizendo, qual o saber específico de que trata essa disciplina curricular?

A Dança, por sua vez, implementa-se, também, como área artística autônoma porque produtora de conhecimento específico. Assim, fruto de ajustes, permanentemente refeitos, entre estabilidade-instabilidade, teoria-prática e corpo-ambiente, a “natureza artístico-acadêmica de seu fazer, que se explicita no corpo, pode colaborar com a disseminação dos entendimentos de que toda epistemologia é local e codependente das circunstâncias sociopolíticas do contexto do qual se enrama” (KATZ, 2010, p. 211).

Em seu artigo intitulado *A Dança e suas epistemologias*, Katz (2010) faz uma relação entre projeto e produção de conhecimento. Ataca a universalidade epistemológica, onde o conceito de projeto situa-se no positivismo hegemônico, e propõe uma concepção evolucionista de projeto baseada nos princípios darwinianos e peirceanos. Ou seja, projeto e resultado de projeto acontecem juntos, pois o resultado está presente de partida. Projeto, processo e produto ocorrem em simultaneidade. Assim, preservar a diversidade epistemológica caracteriza-se como uma estratégia à subscrição de alguma epistemologia dominante produzida pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Desta forma, a autora reconhece que “não há conhecimento separado dos atores sociais que o promovem, e que diferentes modos de viver em sociedade produzem epistemologias distintas” (p. 214).

As produções da Dança têm favorecido a reflexão em torno do diálogo entre múltiplos contextos, sejam educacionais, políticos ou sociais; rompendo, dessa forma, com os pressupostos epistemológicos tidos como verdades únicas e universais, favorecendo a construção que possibilita a criação de novos sentidos para a produção de conhecimento na área.

Fruto de permanentes ajustes, o modo como a Dança existe tem grande colaboração a prestar na direção oposta a organização que se tem hoje de projeto como algo que vem antes e é lançado adiante. Uma lógica temporal sequencial, um agente ordenador, que negligencia a irreversibilidade e a incerteza como condições de produção de conhecimento científico. Portanto,

A dança, ela mesma, pode ser tratada como “imaneente”, como os simbolistas propunham, por não produzir um objeto externo ao seu fazer, e também pode ser lida, em uma associação entre epistemologia e pragmatismo, como o que existe somente enquanto está sendo feita – o que instabiliza a exigência de um conjunto de conhecimentos a ser identificado pelos objetos que o formam (KATZ, 2010, p. 211).

À arte, e, portanto à Dança, universo habitado pela criação de outras formas de sentir o mundo, interessa perceber um corpo em cujos contornos há zonas de abertura que permitem o trânsito a outros universos referenciais e existenciais. Desta forma, na tentativa de não permitir que a Dança pareça metamorfoseada,

buscarei colocar, numa estrutura entendível três momentos históricos da mesma – o balé, a dança moderna e a dança pós-moderna –, pelos quais são traçados elementos que nos ajudam a pensar procedimentos relativos ao ensino tradicional, à educação crítica e pós-crítica. O objetivo é apontar os caminhos epistemológicos pelos quais essa área de conhecimento tem trafegado.

Em linhas mais gerais, é possível perceber em diferentes momentos históricos que, conforme os interesses hegemônicos em jogo, certas narrativas e discursos tomam forma, tornando-se normas, padrões, modelos a serem seguidos e que justificam dominações, decisões políticas, comportamentos socialmente aceitos. São delimitações de territorialidade que, embora tentem se constituir como fixas e imóveis, sofrem modificações ao longo da história, em função das relações estabelecidas no campo de forças entre corpos, conforme os fluxos e movimentos que estão agindo num dado contexto.

O primeiro registro de referência aqui destacado é o balé, que segundo Gonçalves (2011), foi construído dentro da sociedade de corte, a partir de uma adequação das danças pagãs para o contexto dos palácios. Foi na corte francesa que sua estética se desenvolveu mais fortemente, a partir do século XV, em consonância com o Renascimento. A autora aponta que, no início, todos dançavam uma sequência de passos metrificada, com regras para o deslocamento no espaço. Porém, com o tempo, parte do bailado era apresentada por um grupo específico e, ao final, todos participavam, até que essa dança passou a ser assistida por um público não mais inserido na execução dos passos. Começou, então, a representar um ritual de poder, tanto o de dominar os códigos de movimento (sinal de etiqueta), como o poder em mostrar uma dança que simbolizava a suntuosidade de seu monarca.

No contexto do Iluminismo, mercantilização, industrialização, o corpo passou a ser compreendido como objeto da ciência e da técnica. O balé clássico, no século XVIII, fora codificado, com movimentos tal como conhecemos hoje, fazendo com que o corpo ganhasse força e vitalidade externas com grandes saltos e o equilíbrio em sapatilhas de ponta, numa tentativa de vencer a gravidade, obter leveza e alcançar o sublime. As silhuetas deixam de ser garantidas pelos espartilhos para terem seus contornos obtidos pelos músculos moldados em atividades físicas. Para os

bailarinos, assim como para os atletas, o corpo era considerado um instrumento de trabalho, algo que lhes pertencia e deveria ser afinado e cuidado (GONÇALVES, 2011). Os objetivos educacionais, nesse referencial, dizem respeito ao modelo tradicional, de conteúdos fixos, técnicos, utilitários, perspectivados no *como* fazer, para preservar o *status quo* como referência desejável.

Marques (2001) aponta que, nessa concepção de dança, a formação é direcionada pela forma, pela imitação, repetição e reprodução de conhecimentos e resultados previamente estipulados que são transferidos do professor ao aluno, num ato de depósito. A finalidade é preencher o aluno com os conteúdos determinados pelas cartilhas, pelos métodos que se universalizam. Tal como o público dos grandes balés, o aluno é predominantemente passivo, ambos recebem o que lhes é apresentado, cujo conteúdo não tem a função de suscitar nenhum tipo de problematização.

Silenciosos, intérpretes/alunos emprestam seus corpos passivos para que idéias e ideais de outrem sejam veiculados. Corpos nesta situação de ensino-aprendizado são continuamente ameaçados caso as regras não sejam estritamente seguidas: contracenam com o fantasma da censura, do desemprego, da perda de papéis de destaque [...] As redes de relações educacionais implícitas em processos de criação semelhantes a este não raramente se transformam em redes de poder autoritário e de dominação que não permitem a construção do conhecimento propriamente dita (MARQUES, 2001, p. 106).

O segundo registro de referência diz respeito à dança moderna em sua relação com a complexidade do mundo. Segundo Gonçalves (2011), com o início do século XX, a noção de sujeito foi modificada e multiplicada. Várias identidades foram aceitas como referenciais, e configuradas na interação entre o sujeito e a sociedade, a exemplo das minorias étnicas e de gênero, que ganharam espaço sob o discurso de respeito à diversidade. Uma política multiétnica, plurilinguística e que representou diferentes pontos de vista substituiu representações monolíticas. Novos grupos, então, marcaram suas identidades, seus centros de domínio, a partir do que lhes fez diferentes em relação a outros grupos.

Percebe-se, nesse contexto, que, na Dança, esse fenômeno das novas identidades, novas representações, novos centros, foi responsável por dar

visibilidade a novas estéticas. Percebe-se, então, que essa diferença se traduz como oposição à semelhança, ao que torna iguais os integrantes de uma mesma minoria, em contraposição ao que os separa dos demais grupos, cujos critérios se estabelecem por negação.

Nesse momento de transgressão, alguns nomes da Dança assumiram a responsabilidade de mudança de paradigmas. Em comum, todos tinham o interesse em uma dança reflexiva, com espaço para a pluralidade de corpos e ideias, que trouxessem para a cena as questões de seu tempo. Segundo Gonçalves (2011), a francesa Loie Fuller inaugura uma dança livre de técnicas, com tecidos esvoaçantes, coloridos por iluminação elétrica; a americana Isadora Duncan fica conhecida por abolir as sapatilhas – um dos símbolos do balé clássico – e dançar descalça com túnicas semelhantes às dos povos gregos; e o austríaco Rudolf Laban fica marcado por fazer experimentações corporais com bailarinos nus, em contato com a natureza.

Aproximando esse modo de dançar ao de ensinar, podemos tecer aproximações com as teorias críticas da educação, que desconfiam do *status quo*, das desigualdades e se preocupam em desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que é o currículo e quais suas finalidades em relação à construção social. Trata-se de uma concepção emancipatória, libertadora, igualitária, incentivadora de uma atitude autônoma do sujeito. “O processo, assim, torna-se bem mais importante que o produto” (MARQUES, 2007, p. 113).

Um terceiro registro que destaco, viria no sentido do sujeito pós-moderno, cuja identidade não é fixa, nem essencial ou permanente, mas modificada continuamente, quebrando com a ideia de um centro, mesmo que efêmero, e ainda com a ideia de um sujeito. Gonçalves (2011) aponta que a dança, neste momento histórico, é contaminada pelo experimentalismo, pelo desejo de quebrar regras, modelos, propondo outros modos de estar no mundo e de produzir arte. Assim, as coreografias podiam ser improvisadas, acontecerem nos mais diferentes espaços, como o terraço de um prédio, a rua, em que a relação artista e público deixa de ser vertical e horizontaliza-se, com propostas artísticas que se aproximam do cotidiano, em situações, figurinos e temas que passam a fazer parte da cena, assim como o próprio espectador, em determinadas obras. O bailarino torna-se mais ativo,

participando diretamente do processo de criação proposto pelo coreógrafo, que inverte sua lógica de criação com sequências por ele elaboradas e a serem copiadas, para lançar questões ao grupo, de modo que os intérpretes-criadores assumam sua participação na composição de um novo trabalho – uma obra coletiva. Improvisação, experimentação, criação de novas técnicas e procedimentos de composição passaram a fazer parte do leque de possibilidades que foi aberto na dança. O artista desloca-se do papel de *mostrar* para o de *propor* uma experiência artística a ser vivenciada junto com o espectador.

No momento histórico atual, não há mais a ideia de centro, mas de estar '*em relação a' na experiência*, e nela colocar-se no desafio de encontrar respostas a situações inesperadas, imprevistas. Uma dança que pode atender pelo predicado *contemporânea*, e se caracteriza pela percepção das metáforas da vida, em sua potência de mover blocos de sensações, de mudar paradigmas. Desfaz-se, assim, a noção de sujeito, seja ele fixo ou móvel, único ou múltiplo. O que há são conjugações de forças que dão contornos a processos de singularização que se fazem sempre pela multiplicidade (GONÇALVES, 2011). O que existem são corpos que se relacionam *com* o mundo, afetam e deixam-se afetar e, juntos, estabelecem modificações energéticas, deslocamentos de sentido e de percepções de mundo, que dançam em novas éticas e estéticas. E, para ilustrar tal proposição, recorro a Katz (2005), ao reverenciar que:

O corpo se oferece como um geral onde pululam particularidades. Uma sociedade de milhares de milhões de células. Corpo produto e produtor, com dimensão cognitiva. Corpo que faz o movimento, e, ao mesmo tempo, resulta dele. Como um epílogo de nenhuma sequência. Conquistar o específico deste corpo físico significa construir as interfaces e as pontes entre todos os saberes que brotam nele e dele (p. 184-185).

No pensamento contemporâneo, a Dança coloca em cena corpos em movimento que produzem significados e estabelecem diferentes modos de percepção. Assim, produz algo que não existia, nos tira da repetição de atitudes e significações, trabalha pelo impensável, pelas surpresas, impede um retorno ao mesmo ponto, produz singularidade na própria existência das coisas, das sensibilidades, acarreta modificações sociais, diz respeito à irreversibilidade de um

processo e escreve a história de uma maneira inédita, produzindo deslocamentos relativos ao modo como percebemos as relações entre dança, corpo e ensino. Ensino este que vai além dos muros da escola da educação formal, que traduz cada momento em que o corpo expõe configurações e reconfigurações que se organizam no espaço temporalmente, e provocam inúmeras percepções.

Por outro lado, quando analisamos a produção teórica referente à Educação Física no Brasil, percebemos que essa área do conhecimento passou por diversos momentos que interferiram, significativamente, no seu entendimento pela sociedade, e a discussão sobre sua identidade científica ocupou um espaço de debates.

Concebida na escola como ginástica, a Educação Física passou por várias tendências, com objetivos e propostas educacionais diferenciadas umas das outras. Assim, foi se modificando ao longo dos anos e ainda hoje percebemos, na formação do profissional, e nas suas práticas pedagógicas, influência de algumas delas. Assim, como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de se pensar e implementar a disciplina na escola.

Nesta dissertação, apresentarei cada uma das abordagens que foram construídas pela Educação Física, porque quando se conhece os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade de ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realizamos.

Segundo Darido e Rangel (2008), a concepção dominante da Educação Física, no seu início, foi calcada na perspectiva denominada higienista. Nela, a preocupação central era com os hábitos de higiene, valorizando o desenvolvimento físico e da moral, a partir do exercício. Em seguida, com o surgimento do modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola passaram a ser vinculados à formação de uma geração de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso, era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados nas atividades propostas.

Essas concepções da Educação Física consideravam-na como disciplina, essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que a desse suporte. Nesse sentido, não havia distinção entre a Educação Física e a instrução militar. Para ensinar essa disciplina não era preciso dominar o

conhecimento, e sim ser um instrutor formado pelas instituições militares. Eis a Educação domadora de corpos humanos.

Além de, a Educação Física fornecer a educação do corpo, havia no pensamento político e intelectual brasileira da época, uma preocupação com a eugenia – ação que visava o melhoramento da raça humana (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Como o contingente de escravos negros era grande, havia o temor da “mistura” que “desqualificasse a raça branca. Instituiu-se uma Educação Física produtora de uma raça “forte e energética”.

Ainda no período da ditadura militar, o sucesso da seleção brasileira de futebol em Copas do Mundo, levou à associação da Educação Física escolar com o esporte. O esporte de rendimento foi introduzido na escola com o objetivo de encontrar novos talentos que pudessem participar de competições internacionais. Passou-se então, a considerar os mais ágeis, mais hábeis e mais aptos física e tecnicamente (DARIDO; RANGEL, 2008). Eis a Educação Física como seleiro de atletas.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), apesar dos esforços feitos para selecionar indivíduos aptos para a competição, o Brasil não se tornou uma nação olímpica. Iniciou-se, então, uma crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover esportes de alto rendimento para a promoção de uma Educação Física como terapia escolar.

Atualmente, ainda pode-se perceber, em algumas práticas pedagógicas de professores de Educação Física, o esporte como principal conteúdo a ser tratado nas aulas, negligenciando os demais conhecimentos que essa disciplina curricular oferece. Herança que se perpetua com o incentivo à formação de equipes esportivas que representem a instituição escolar em campeonatos promovidos pelos segmentos educacionais, tanto privados como pertencentes à rede pública.

Darido e Rangel (2008) apontam que as relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu, mais uma vez, uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no

que se referiria aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos metodológicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser integral. No segundo, se abarcaram objetivos mais amplos (não mais pensar/tratar o corpo como algo dicotomizado), conteúdos diversificados (não só exercício e esporte), e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não adestramento).

Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física que resultaram da articulação de diferentes teorias pedagógicas, sociológicas e fisiológicas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área. E, embora contenham enfoques científicos diferenciados, com pontos que divergem em algumas vezes, têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional, além de buscar uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. Darido e Rangel (2008) assim as enumeram: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras.

Para sinalizar as especificidades de cada corrente apresentada, resolvi construir um quadro comparativo, destacando suas principais características, de modo que o leitor compreenda suas diferenciações e aproximações, seguindo as orientações dos escritos de Darido e Rangel (2008):

	Objetivos	Conteúdo
Psicomotricidade	Promover o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno.	Movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais.

Desenvolvimentista	Proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo experiências de movimento adequadas às faixas etárias	Habilidades básicas e específicas: Básicas: locomotoras (andar, correr e saltar), manipulativas: (arremessar, chutar e rebater), de estabilização (girar, rolar e realizar posições invertidas); Específicas: prática do esporte, do jogo, da dança e das atividades industriais.
Crítico-superadora	Possibilitar a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.	Conhecimento denominado cultura corporal: jogo, dança, ginástica, esporte e capoeira.
Crítico-emancipatória	Possibilitar ao aluno compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade.	Conhecimento denominado cultura corporal: jogo, esporte, dança, ginástica e capoeira.
Saúde Renovada	Informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios; compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças	Conhecimento denominado cultura corporal: esporte, dança, jogo, ginástica e capoeira; notadamente com uma preocupação acerca da manutenção e da promoção da saúde.

	de desempenho, linguagem e expressão.	
PCN	Propõe-se à construção crítica da cidadania, elaborando questões urgentes nos temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo.	Conhecimento denominado cultura corporal: jogo, dança, ginástica, esporte, lutas; conhecimento sobre o corpo.

É possível perceber, após essa apresentação das abordagens isoladas e dos PCNs, que a área de Educação Física escolar é bastante complexa e pode ser vista por diferentes ângulos. A coerência dessas diferentes perspectivas depende de sua relação com o próprio entendimento da área. Neste estudo, a Educação Física é entendida como prática pedagógica, pois se refere ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre no cotidiano das escolas.

Destarte, encontramos um ponto de convergência para designar o saber específico dessa disciplina ou, melhor dizendo, seu conteúdo de ensino. Segundo o capítulo 3 do livro intitulado *Metodologia de Ensino da Educação Física*, escrito por um coletivo de autores, a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal. Essa cultura é baseada sob formas de atividades corporais, denominadas de jogo, esporte, ginástica, dança, ou outras, que foram sendo construídas pelos seres humanos com determinados sentidos e significados conferidos por diferentes contextos históricos culturais e que, portanto, tornaram-se patrimônio da humanidade. Essas práticas, ao serem estudadas na escola, têm como objetivo a apreensão da expressão corporal como linguagem. O estudo deste conhecimento se apropria da cultura corporal dispendo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o estético ou outros.

Na visão apresentada pelo livro, a dança é uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções nos diversos aspectos da vida do ser humano. Seus autores consideram que a capacidade da expressão corporal desenvolve-se de forma contínua por meio das experiências que se iniciam da expressão espontânea até a interpretação da dança formalizada, em que o corpo, conscientemente, se faz suporte da comunicação. Para o ensino de dança, há uma intenção de desenvolver

Uma disponibilidade corporal, no sentido de apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças, inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 83).

Os conteúdos da Educação Física que compõe o acervo da cultura corporal, são explicitados por Castellani Filho (2002, p. 54), quando o autor cita que:

(...) integrante da cultura do homem e da mulher brasileiros, a *cultura corporal* constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a *dança*, o *jogo*, a *ginástica*, o *esporte* que, por sua vez, materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais. Enquanto práticas sociais refletem à atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. Compete, assim, à Educação Física, dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de *significado* e *sentido* porquanto construídos historicamente.

Para o autor, as expressões do corpo são entendidas como linguagem universal que necessitam ser trabalhadas com os alunos, a fim de que entenda a realidade em sua totalidade e, portanto, como algo dinâmico, e que precisa de transformações. Assim, a dança e as outras manifestações da cultura corporal, podem colocar o aluno no mundo em que vive de forma crítica e reconhecendo-se como agente de possível transformação. Os conteúdos devem, portanto, ser aplicados identificados, vivenciados e interpretados corporalmente.

Mas, o movimento corporal ou movimento humano, que é tema da Educação Física, não é qualquer movimento, não é todo o movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto

histórico-cultural. Em síntese, o movimento corporal humano é o que se apresenta na forma de jogos, exercícios ginásticos, lutas, esporte, dança. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992). Santin (1987) complementa esse enunciado afirmando que:

O homem é corporeidade, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença (...). O homem é movimento, movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora, aqui justamente, nesse espaço, está a Educação Física (p. 26).

Segundo Gamboa (2007), a natureza da Educação Física, como um tipo específico de educação, é um trabalho não material cujo produto se dá no mesmo processo da atividade, do exercício, do fazer, nos atos de correr, jogar, nadar, dançar, brincar, entre outros. Nessa direção, as concepções de homem se aproximam da compreensão histórica de sujeito social, ator, construtor de seu destino, tensionado pelos interesses emancipatórios da luta por maiores níveis de vida e de liberdade.

Assim, para pensar a Educação Física desse homem, construído socialmente, se faz preciso considerar as condições materiais históricas e a dinâmica das sociedades nas quais esse homem é elemento constitutivo. Gamboa (2007) aponta que essas condições estão limitadas pelos interesses dominantes e o jogo de poder de cada sociedade:

Nas sociedades divididas em classes, essas condições são caracterizadas por privilégios, marginalidade, exploração, alienação, violência, luta de classes, mecanismos de controle, domesticação, submissão, etc., condições essas, que determinam formas de Educação que na conjuntura de manter ou superar essas condições, reproduz o conflito que pretende, ou reproduzir o *status quo* ou se engajar nos processos emancipatórios transformadores (p.34).

Hoje, estamos diante de mudanças paradigmáticas que refletem diretamente no campo da educação, por ser este palco de discussões sociológicas, filosóficas, etc. Por isso, a área da Educação Física precisa estar atenta, desconfiar das objetivações propostas pela sociedade que, em busca de superar este momento de

crise, reestrutura-se. A Educação Física deverá alertar-se para não cair, mais uma vez, nas mazelas ideológicas do capitalismo.

Além dessas questões que afetam diretamente a prática pedagógica em Educação Física escolar, a epistemologia, como nos coloca Sánchez Gamboa (2007) apresenta outras questões susceptíveis de discussão. Neste sentido, o autor salienta o que denomina de “Colonialismo Epistemológico” das ciências mães, no qual a Educação Física torna-se um campo colonizado onde são aplicados os métodos e as teorias dessas ciências. A crítica dessa relação ocorre pelo fato de que o ponto de partida e o ponto de chegada dos estudos da Educação Física são as ciências mães, sendo que ela funciona apenas como campo de passagem ou como laboratório para aquelas confirmarem suas hipóteses, em relação aos fenômenos da Educação Física.

Concordo com Sánchez Gamboa (2007) quando este afirma que a superação desse “Colonialismo Epistemológico” exige revertermos o circuito do conhecimento, ou seja,

(...) toma-se como ponto de partida e de chegada, a Educação Física e, como instrumental explicativo ou compreensivo, as teorias oriundas das diversas disciplinas. Isso implica a articulação de um campo interdisciplinar que tem como eixo, a natureza e a especificidade da Educação Física que articula a contribuição das várias teorias científicas, e elabora explicações e compreensões mais ricas e complexas na medida em que tece, em torno de fenômenos concretos, interpretações tencionadas por um eixo central, seja este, a motricidade humana, as ações e reações da corporeidade, a conduta motora ou a cultura corporal. Tais asserções remetem-nos a outras questões relacionadas com a especificidade dos novos campos epistemológicos e com a natureza da Educação Física (2007, p.27).

A legitimidade da Educação Física, enquanto ciência poderá vir de seu compromisso social. Ou seja, quando os fins da pesquisa tornam-se mais importantes do que os meios. Além disso, para Santos (2010), neste partejamento de uma nova ciência, todo conhecimento científico natural é científico social:

A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade. Esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e

sociedade. Os avanços recentes da física e da biologia põem em causa a distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre o humano e o não humano (p. 61).

O que se espera é que a divisão artificial entre ciências naturais e ciências sociais ou humanas seja superada por esta nova ciência que está na forja e que será, necessariamente, transdisciplinar. A transdisciplinaridade é uma nova forma de pensar e conhecer o real, que exige que abduquemos dos reducionismos mecanicistas. Essa discussão nos remete aos acordos (diálogos) que proponho para a Dança e a Educação Física no espaço do IFBA considerando que ambas podem contribuir para que a dança seja, cada vez mais, tratada como produtora de conhecimento, mesmo atestando que a apropriação da dança como conteúdo da Educação Física não elucida suas peculiaridades, visto que as mesmas constituem áreas que possuem seus próprios discursos epistemológicos. Essa manobra, no entanto, nos permite perceber que o importante é considerar que a presença de um caleidoscópio voltado para o corpo e o movimento, nesse contexto, só terá a contribuir para a formação do sujeito autônomo.

3.3 O ensino da dança como conteúdo da Educação Física

A dança aparece nos conteúdos da Educação Física desde os primórdios da implementação do exercício físico na educação. Assim, a dança, inserida na ginástica, auxiliava o desenvolvimento harmonioso do organismo, proporcionando beleza e graça ao corpo. Atualmente, a dança está presente no PCN - Educação Física como conteúdo do bloco “Atividades Rítmicas e Expressivas”⁵⁰ podendo assim, ser ensinada pelo profissional desta área do conhecimento. O documento ressalta, ainda, que esse bloco é complementar à Dança apresentada nos Parâmetros Curriculares – Arte.

⁵⁰ Atividades Rítmicas e Expressivas inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se, especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1998, p.71).

Ressaltando o contexto da Educação Física, é importante comentar que a dança tem sido legitimada como conteúdo capaz de promover valiosas experiências corporais, leituras críticas da realidade e reflexões relevantes sobre o movimento como produto da cultura. Assim, a Educação Física escolar tematiza conhecimentos pautados nos aspectos da comunicação, da intersubjetividade, da gestualidade e da cultura. Dentre estes conhecimentos encontra-se a dança, cujo trato pedagógico, viabiliza, entre outros fatores, o estímulo à consciência corporal por meio de práticas que levam o indivíduo a refletir sobre os significados e propósitos desta manifestação como meio educacional. Assim, a dança como expressão da cultura, é uma das manifestações que contribui para a formação do homem enquanto sujeito interventor de seu processo de educação. Portanto, essa manifestação tem significativa importância à vida do ser humano, já que está presente em toda história da humanidade, desde os tempos mais remotos, fazendo parte de ritos religiosos, celebrações, cerimônias cívicas, festas, entre outras situações, enraizada, assim, na cultura dos povos.

No entanto, cursos de Licenciatura em Dança têm sido autorizados nas diversas universidades do país aumentando o número de profissionais com conhecimento específico na área e, ainda assim, também em nível acadêmico, a dança permanece como conteúdo dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Partindo dessa premissa, a dança e sua multiplicidade de ações em um entendimento corporal que é construído em um contexto artístico, cultural, social, histórico, político e educacional estaria devidamente contemplada?

Importante esclarecer que este questionamento não diz respeito à disputa de poder entre as duas áreas do conhecimento supracitadas. Como Morin (2006) e Sousa Santos (2006), acredito que a educação do futuro acontecerá apoiada em uma atitude transdisciplinar, exigindo a ética e a cooperação entre as várias áreas de conhecimento e também a solidariedade entre as pessoas na construção de uma consciência planetária buscando uma ecologia da ação.

Clara *apud* Barreto (2006, p.117) considera a Dança e a Educação Física como áreas complementares e entende que “uma não se poderia sobrepor a outra, pois as duas podem contribuir significativamente para a formação dos indivíduos”.

[...]. Apóia-se na teoria que elas existem separadamente, mas podem enriquecer-se muito durante um trabalho em conjunto.

Como graduada em Educação Física e estudiosa da Dança, em sua ação artística produtora de conhecimento, concordo com Clara e Barreto por entender que a educação, na contemporaneidade, pede a transdisciplinaridade das áreas de conhecimento. Os profissionais de educação não devem trabalhar de forma, estanque, desconectada, competitiva. Devem, sim, ter como objetivo, uma formação que considera a multidimensionalidade do indivíduo e as possibilidades de relações entre os saberes.

Morin (2012), ao falar sobre os desafios da complexidade, sugere que se quisermos um conhecimento segmentado, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos, então, eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos: reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

Na escola, independente da área de conhecimento, os profissionais devem buscar a cooperação e o compartilhamento solidário dos saberes e fazeres que constituam a tessitura da complexidade humana. Desta forma, acredito na possibilidade do trabalho conjunto entre os profissionais da Educação Física e da Dança, pois, nesse contexto, os conhecimentos se fazem presentes em um jogo dialógico centrado no corpo que se move para consolidar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, os conhecimentos específicos de cada área devem ser respeitados e os questionamentos permanecem. A Dança na escola tem sido respeitada como área que constrói conhecimento a partir do corpo que dança ou tem sido compreendida apenas como atividade lúdico-recreativa para preenchimento de tempo livre dos educandos?

Brasileiro (2009), em sua tese, faz algumas indagações a respeito do conhecimento de dança, questionando se a mesma pode ser considerada conhecimento e parte da cultura ou se é cultura; e se a dança está presente em nossas vidas (nesse caso não é um conhecimento escolarizado). Partindo da premissa que a dança está presente na história de cada indivíduo que compõe o

espaço escolar, questiono: qual a contribuição da dança no espaço de uma escola profissionalizante para formação dos alunos?

A dança, presente na história, constitui-se num fenômeno social e não se dissocia dos processos educacionais, considerando que educação é cultura e cultura é educação. Desta maneira, o Coletivo de Autores (1992) sugere que, investigar a dança a partir da cultura corporal de movimento que se estabelece em espaços escolares, é adentrar no universo cultural e social de corpos historicamente construídos e, conseqüentemente, trazer a baila à subjetividade presente em vivências de atividades corporais, a partir das relações sociais que se estabelecem nessas práticas.

A dança dentro da disciplina Educação Física faz parte das manifestações culturais. O Brasil além de ser um país extenso, recebeu influencia de diversas culturas, em cada região vamos encontrar singularidades de movimentos rítmicos. Em muitos momentos, quando essas danças são trazidas para escola são reproduzidas sem interpretação de seus valores e significados, além do mais, essas manifestações culturais não têm os mesmos significados de antes, elas foram recodificadas, reconfiguradas e continuam a sê-la. Cabe, então, aos professores responsáveis por trabalhar a dança no contexto escolar, investigar, problematizar, contextualizar esse conhecimento para que o educando compreenda e o porquê de sua importância para no processo educativo.

Nesse ínterim, minha preocupação, enquanto pesquisadora, vai além de enquadramentos de áreas que são distintas quanto às suas epistemologias. Meu interesse vai além de uma disputa de território que impossibilita o educando de conhecer olhares diferenciados sobre o mesmo objeto (dança). Minha inquietação consiste em verificar qual a contribuição dos conhecimentos da dança no ensino médio integrado ao técnico, oferecido pelo IFBA (Salvador e Feira de Santana) na formação do sujeito sensível, politizado e crítico, e saber o que ela proporciona aos jovens, no nível de uma educação estética. Essa postura é movida pelas leituras das proposições de Edgar Morin (2012) e Boaventura Sousa Santos (2006), quando, ousadamente, propõem que, na contemporaneidade, as diversas áreas de conhecimento se aproximem no fazer educacional, que haja diálogo entre as ciências, e o reconhecimento da diversidade humana e cultural.

Mais do que uma linguagem natural, a dança sempre se relaciona com o contexto histórico-social em que ela se dá. Como produção humana, está diretamente relacionada ao modo como compreendemos o corpo. Considerando que a instituição escolar não está alijada do processo de construção de conceitos, muito menos à margem da dinâmica social, podemos conferir a mesma, o compromisso de trazer à tona, discussões e problematizações que visem entender o corpo como produto da intrínseca relação da natureza e da cultura. Nesse sentido, identifico a dança como forma de conhecimento que possibilita intervenção direcionada para a ampliação da expressividade dos sujeitos porque viabiliza o caráter culturalmente construído dos nossos gestos. Assim, considerando o potencial criativo da dança, constitui-se como um desafio para os professores, considerá-la como um espaço de educação para a sensibilidade, criando situações para que os alunos expressem, não aquela gestualidade massificada pelo campo midiático, mas, uma expressividade que diga de si, das suas marcas identitárias, sejam elas de gênero, raça, classe social, sexualidade.

Como pesquisadora e difusora da Dança, Isabel Marques defende que é preciso apreciar e contextualizar a arte, ou seja, focar os processos de dança em si, transitando, lendo e interferindo positivamente nas dinâmicas sociais com o propósito de transformá-la. Essa artista e educadora nos convoca a pensar numa dança que está conectada com o mundo, onde os corpos dançantes dizem do mundo ao qual habitam. Em seu livro intitulado *Linguagem da Dança: arte e ensino*, publicado em 2010 aponta que a corporalidade da dança faz com que ações nos corpos que dançam, no contexto educacional, sejam também ações que abrem, redesenham e ramificam caminhos para diferentes relações com o mundo.

Entendo que o processo educativo deve ser democrático, no sentido de haver a participação efetiva do alunado, traduzida na exposição e proposição de conhecimentos oriundos de suas experiências empíricas. No que se refere à dança, Marques (2007, p.32) explica que “[...] os alunos têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais, de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade”. Tal aspecto alerta a escola para buscar o contexto dos alunos e tê-los “[...] como um dos interlocutores para o fazer pensar dança [...]” e assim garantir

“[...] a relação entre o conhecimento em dança e as relações sócio-político-culturais dos mesmos em sociedade”. A dança, entendida deste modo, poderá expandir novos horizontes tanto para professores como alunos, por ser uma forma diferenciada de colaborar com a educação, sem se prender às formas tradicionais que ignoram as mudanças que se efetivam na sociedade contemporânea.

A dança, uma das artes mais antigas, se expressa em distintos contextos, através de métodos, estilos, técnicas e significados, reunindo assim um acervo sociocultural e histórico que vem sendo apropriado socialmente de diferentes formas, assim como vem delimitando diferentes espaços para sua prática, cujos objetivos e significados são variáveis de acordo com o local em que se manifesta, potencializando a ludicidade, a tradição, os rituais, a arte. A dança pode ser compreendida, também, como um fenômeno social que abarca diversidade e pluralismo cultural. Assim, investigá-la a partir da cultura corporal que se estabelece em espaços escolares, é adentrar no universo cultural e social de corpos historicamente construídos e, conseqüentemente, trazer a baila à subjetividade presente em vivências de atividades corporais, a partir das relações sociais que se estabelecem nessas práticas.

A Dança é uma das mais antigas formas de manifestação do ser humano, constituindo parte importante do patrimônio cultural da humanidade. Dessa forma, o Coletivo de Autores (1992) aponta que a dança, enquanto produto coletivo de um processo histórico das sociedades abarca uma diversidade cultural. Por isso, esse conhecimento oferece múltiplas formas de ser percebida e estruturada. Desta forma, comumente, para o ensino da dança são adotados como fundamentos e conteúdos: consciência e domínio corporais, expressão corporal, ritmo, espaço, abordagem histórica da dança, além de um vasto repertório de movimentos convencionais (repertórios) já característicos da dança, assim como todos aqueles que possam surgir preferencialmente da construção conjunta e da produção coreográfica entre professores e alunos.

Convém ressaltar, que o processo de ensino-aprendizagem não se caracteriza pela simples transmissão de conhecimentos historicamente acumulados e coletivamente produzidos. É preciso estabelecer um vínculo com o tempo e a realidade concreta dos alunos e de permitir aos mesmos que interfiram e sejam

capazes de transformar essa realidade. Ademais, nesse sentido, seria priorizada a contribuição dos alunos através da sua experiência em dança, o que favorece uma aprendizagem significativa e motivadora. É interessante que, a partir da experiência, busquemos possibilidades de reflexão para a prática das danças sociais dos alunos, seus significados enquanto meio expressivo e produto cultural de um grupo. E, principalmente, trazer ao aluno a sua percepção enquanto sujeito expressivo e agente histórico.

3.4 A Dança como arte

*Ontem, a dança...
pulsando nos ritos, nas festas, celebrações
deslizando nos salões,
nos bailes da corte
flutuando nos palcos,
entre as névoas e a leveza dos romances
gritando a dor, a liberdade,
os mistérios da vida,
da morte.
Hoje, a dança...
por toda a parte
por todo e nenhum tempo-espaço
por ser experiência
cotidiano
arte
por não ser nada
o tudo que me habita.
Algum dia, o ensino de dança...*

Débora Barreto

A Dança é uma arte milenar que acontece no corpo e integra um campo de possibilidade que amplia os processos de aprendizagem e formação humana. Nesse sentido, entendê-la não somente como um produto artístico, mas também, como uma área de produção de conhecimento, implica no reconhecimento de que ela é capaz de descrever e analisar seus próprios objetos.

[...] a dança não é 'reflexo' ou 'espelho' da sociedade, ela é uma linguagem, uma forma de ação sobre o mundo. A dança compreendida como arte, engrenda e propõe, se abre e se desdobra para construção de sentidos, para produção de sentidos no mundo (MARQUES, 2010, p. 138).

Estudos sobre a evolução e a configuração da cognição humana, produzidos por pesquisadores das Ciências Cognitivas, nos ensinam que os processos de construção do conhecimento ocorrem pela negociação entre uma multiplicidade de informações. Assim, as propriedades formais e relacionais da Dança conquistam existência pela conjunção e articulação de questões provenientes de vários saberes. Pensar esse conhecimento como produção artística sugere uma área de convergência entre questões poéticas, históricas, políticas, biológicas, cognitivas e comunicacionais. A tentativa de definição dos domínios da Dança sem restringir a sua complexidade em um único saber se configura em problemas estruturais, visto que sua especificidade abriga o traço da mutabilidade.

Segundo Nogueira (2008), a Dança adentra por outros espaços, formas e tempos de outras artes (performance, artes visuais, vídeo arte, fotografia, literatura, poesia) e se torna híbrida. Esse entendimento diverge da tendência de confinar o conhecimento já produzido pela área em disciplinas, encerradas num domínio exclusivo regido por regras destinadas a impedir sua própria transgressão. Nesse ínterim, não há como delimitar, de modo absoluto, as fronteiras dessa área de conhecimento que carrega a indisciplinaridade em sua constituição.

Já Greiner e Katz (2001) acreditam que a mobilidade das fronteiras, tanto na ciência como na arte configura-se num traço evolutivo. Para as autoras, a compreensão da vida como produto e produtora de uma rede inestancável de troca de informações, marca uma diferença básica. Nela, a idéia de corpo como mídia ocupa posição central. Essa concepção reconhece que as ações do corpo são geradoras do pensamento, ou seja, onde o sistema sensório-motor assume um papel primordial na construção do conhecimento.

Helena Katz em sua tese intitulada *Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo*, publicada em 2005, admite que o corpo que pensa é aquele que age organizando suas informações em constante entrelace entre natureza e cultura e,

particularmente, o corpo que dança é aquele que se organiza como pensamento. A autora afirma que:

Sendo ou não linguagem, o que singulariza a dança é o fato dela ser o pensamento do corpo. Quando o corpo pensa, isto é, quando o corpo organiza o seu movimento com um tipo de organização semelhante ao que promove o surgimento dos nossos pensamentos, então ele dança. Pensamento entendido como o jeito que o movimento encontrou para se apresentar. Ou seja, apenas em alguns movimentos que o corpo realiza sucede o mesmo que quando o corpo está pensando (KATZ, 2005, p. 3).

Olhar a dança como um resultado sempre transitório entre as condições neuronais do movimento e sua correspondência muscular. Pois que quando a dança lá está, ela está sendo dançada no e pelo corpo. A dança é sempre solista de si mesma (KATZ, 2005, p. 31).

Trata-se, pois, de um pensamento que vem se apresentar sob a forma de dança e que faz viver o corpo em pensamento. No entanto, existe uma preocupação da autora quanto ao emprego do conceito de pensamento que é proposto. Não se concebe que ele seja a voz da racionalidade que cada um escuta em sua própria cabeça. Este conceito é empregado para designar uma maneira de organizar informações e pode ser traduzido da seguinte maneira:

O pensamento surge no movimento e se desloca em uma infinidade de gestos que cortam o tempo, as fronteiras, os limites. O pensamento convocado às categorias de uma vida dançante torna-se ação e criação. Desse modo, o pensamento não é separado do corpo, mas se engendra por meio do movimento, em uma multiplicidade de sensações que levam o pensamento a dançar. O pensamento, então, é o movimento de sua própria intensidade, efetuando-se em si mesmo, tornando-se corporal (KATZ, 2005, p.34).

Vale ressaltar que esta hipótese é construída a partir de três substratos teóricos: da Semiótica Pierciana, da Semiótica da Cultura e das Ciências Cognitivas. Assim, evidencia-se que o caminho percorrido para o entendimento de movimento diferencia-se daqueles que se apóiam na Biomecânica e na Fisiologia do Exercício.

Penso que poderíamos sintetizar, de forma mais pedagógica a Dança como sendo a arte do movimento. É tão singular que acontece uma única vez, pois um movimento nunca é igual ao outro, como nos traduz Katz (2005). Assim, “não se

volta no tempo da dança, não se recupera um movimento já executado” (KATZ, 2005, p. 48). E está sempre se modificando e nos transformando. Por sua singularidade a Dança não almeja a compreensão dos seus objetivos de maneira unilateral, linear, isto é, seus conceitos não são vislumbrados de modo único, não havendo assim questões absolutas. Interessa, por outro lado, o desafio de criar, comunicar, investigar saberes e construir significados através de seus processos.

O propósito da dança como forma de arte e expressão é justamente propiciar ao corpo “que dança” possibilidades diferenciadas de percepção e cognição, diferentemente do que ocorre com o corpo “na dança” da festa junina ou em outra festa qualquer (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 90).

A Dança é capaz de cantar, escrever, esculpir, pintar. É uma das formas de arte mais viva que existe. É manifestação artística do corpo. Revela-se criando infinitudes de formas corporais transfigurando o corpo que dança. É criação e reinvenção que, nas palavras de Cazé (2008) constitui-se como:

Uma forma de estar no mundo que vai além dos significados, borrando fronteiras entre natureza e cultura, entrelaçando movimento e pensamento em rede, possuindo uma lógica organizativa que possibilita a sua presença em instâncias diversas da experiência humana (p. 13-14).

A Dança, como área e conhecimento, consolida no campo da arte, do fazer e saber artísticos, uma expressão de conhecimento que se materializa no corpo que dança. Segundo Isabel Marques (2007), uma das contribuições fundamentais da dança para a educação do ser humano é “[...] educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significando o mundo em forma de arte” (p.24). Pode-se dizer, portanto, que a Dança pode oferecer a possibilidade de um educar que não se restringe a sistematizações. A experiência do dançar pode ser compreendida como uma possibilidade de transgressão de concepções dicotômicas de corpo e corporalidade, como mente/corpo e natureza/cultura.

Marques (2001) nos chama a atenção sobre a forma dual de como a escola ainda trata o conhecimento da dança em seus currículos. Assim, a autora aponta que, no contexto escolar, a dança se manifesta como uma possibilidade de resgate da sensibilidade, todavia, divide a racionalidade do sensível reduzindo o

entendimento da dança a uma livre-expressão ou a técnicas de forma não contextualizada. Desta maneira, o aluno/a reproduz dança em vez de fazer dança e não é oportunizado a ele/ela compreender a história da dança do Brasil e do mundo. A escola não oferece subsídios para que o indivíduo possa ser alfabetizado em dança. E completa:

A dança, como forma de arte, está engajada com o sentimento cognitivo e não somente com o sentimento afetivo [...]. É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador (MARQUES, 2007, p. 25).

Faz-se necessário, portanto, abrir novos caminhos que permitam a compreensão da dimensão educacional da Dança como possibilidade de um educar que não priorize verdades universalizadas, mas que caminhe por um conhecimento constituído de sentidos e significados. Um educar compartilhado de um corpo histórico social, que cria e recria suas história e cultura.

É através do corpo, especificamente do corpo em movimento, que agimos no mundo, nos comunicando, trabalhando, aprendendo e sentindo o que nos rodeia. O movimento corporal, então, possibilita ao indivíduo que ele sinta o mundo, e com isso que ele também seja sentido. O corpo é, portanto, movimento em permanente comunicação, declarando-se como processo e produto histórico, resultante de conquistas evolutivas. Observa-se, porém, um preconceito em relação a isso, um preconceito em relação ao movimento, no qual adultos são reprimidos e conseqüentemente as crianças também. (STRAZZACAPPA, 2001). É nessa configuração de educação que a escola profissionalizante, com a herança de uma formação voltada aos interesses hegemônicos que visam, tão somente, a dominação da massa e lucratividade com sua força de trabalho que o corpo precisa ser libertado. Libertado das amarras que continuam modelando os sujeitos para serem passivos e “dóceis”, parafraseando Foucault.

Buscando uma identidade ou característica que seja única da Dança, Strazzacappa e Morandi (2002-2003, p. 74-75), apontam que:

A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a Educação Física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas,

mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam.

Talvez o maior desafio da educação contemporânea seja romper com os dualismos e a linearidade com que são, costumeiramente, entendidos os processos de ensinar e aprender. Neste sentido, entendo que a Dança, na medida em que pode ser compreendida como educação, poderá contribuir para o questionamento em torno do modelo linear de educar e possa nos apontar possibilidades mais flexíveis e dialógicas. Tais possibilidades estão pautadas na consideração da especificidade paradoxal e complexa da condição humana nos processos de produção de conhecimento.

A Dança, como vivência estética e desvelamento da plasticidade corpórea, propõe-nos situações de ensino e aprendizagem que podem ser consideradas como descortinadoras de uma concepção de educação do sensível. Entendo aqui essa concepção como sendo aquela que não se realiza a partir da negação da complexa condição humana, mas que decorre, justamente, da compreensão dessa complexidade para um educar sem determinação de fronteiras entre os saberes. Assim, reconheço que a Dança na educação é ação capaz de permitir o abraço que poderá unir o que ainda permanece cindido.

CAPÍTULO III

4 PROMOVENDO O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NO CONTEXTO DO IFBA: TRABALHANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

A Educação Física escolar se caracteriza como um conjunto de saberes/fazerem que expressam a cultura humana produzida historicamente no âmbito das práticas corporais, compreendendo essas como resultado de uma complexa relação, travada a partir do próprio corpo em movimento, que o indivíduo estabelece com o mundo que o cerca (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Enquanto componente curricular, no IFBA, utiliza como conteúdos elementos da cultura corporal⁵¹, abordando-os como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Por conseguinte, a Dança se configura numa ação do corpo, que acontece também no corpo, como aponta Katz (2005). Ensinar dança na escola, segundo Cazé (2008), significa criar, vivenciar, experienciar, transformar, compreender novas possibilidades de movimentos/pensamentos. É expressar-se sem a necessidade de palavras, utilizando uma gramaticalidade presente no corpo que dança. É perceber que não existe apenas um caminho, e sim múltiplas possibilidades para a construção de novos conhecimentos. A escolha da maneira de aprender vai depender dos recursos neurais individuais associados às experiências de vida. Fatos estes, que tornam os indivíduos singulares, únicos em sua forma de ser.

Considerando que a prática da dança permite ao sujeito criar novas maneiras de compreender a realidade produzindo conhecimento, o presente capítulo tem a pretensão de apresentar e analisar os dados coletados da pesquisa de campo visando identificar qual a compreensão de dança presente no IFBA. E, a partir desta compreensão, verificar qual a contribuição do IFBA, na modalidade ensino médio integrado ao técnico, para a aquisição de conhecimento específico e atualizado na área da dança.

⁵¹ Cultura corporal de movimento constitui o acervo de formas de representação de mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, mímicas e outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Este capítulo tem, também, o objetivo de elucidar o processo metodológico da pesquisa apresentando os instrumentos de investigação, a análise dos dados e sua conseqüente interpretação. Para tanto, recorro às contribuições de Maria Cecília de Souza Minayo (2009), de Augusto N. S. Triviños (2009), Laurence Bardin (2011) e Roque Moraes (1999; 2003).

4.1 Questões metodológicas da pesquisa

Este estudo pretende estabelecer um diálogo entre áreas de conhecimento distintas (Educação Física e Dança) em busca de conferir à dança mais elementos para que sua prática seja enraizada na realidade do IFBA, como conhecimento específico. Assim, destaco as reais possibilidades de conferirmos à Dança uma ação que faculte o desenvolvimento do aluno, em todas as suas dimensões. Para tal, apresentarei os resultados colhidos na pesquisa de campo tais quais estão compreendidos nas relações que o professor estabelece com o saber sobre dança e com o fazer dança nessa instituição.

A pesquisa é considerada um procedimento formal que requer um tratamento científico com o fim de encontrar possíveis respostas para as questões propostas. Assim, a escolha pela metodologia qualitativa da pesquisa em educação justifica-se porque ela permite ao pesquisador descrever a real processo, e analisar os dados da pesquisa numa situação natural. Segundo Minayo (2009), o universo das representações humanas, que é objeto da pesquisa qualitativa, pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade. Sobre a contribuição da pesquisa qualitativa para esta pesquisa, a autora assinala que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (p.21).

Como nesse estudo, o olhar se volta para o IFBA, e entre suas 16 unidades, 2 delas foram identificadas como possibilidades de análise (campus mais antigo e campus mais atual), havendo a necessidade de se fazer um recorte em relação a esse quantitativo e, em virtude de se conferir um caráter, puramente qualitativo, ao que foi proposto, a saber: analisar o espaço da dança nas metodologias de professores de Arte e de Educação Física dessa instituição de ensino profissionalizante, o estudo descritivo-explicativo foi o tipo de pesquisa qualitativa que mais se aproximou da proposta, devido às suas características que traduz especificidades.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) apontam que, no estudo descritivo “o objetivo do pesquisador consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenômeno” (p. 100) . Ou seja, esse estudo procura especificar as propriedades, as características de pessoas, grupos, comunidades que se submetem a análise. Os estudos explicativos, por sua vez, vão além da descrição de conceitos de fenômenos ou do estabelecimento de relações entre os conceitos, “estão destinados a responder as causas dos acontecimentos, fatos, fenômenos físicos ou sociais” (p.107).

Considerando que os estudos descritivos se centram em coletar dados que mostrem um evento, contexto ou situação e que o interesse do estudo explicativo está em responder por que ocorre um fenômeno e em quais condições ou por que duas ou mais variáveis estão relacionadas, nessa pesquisa, foram adotadas estratégias diversificadas na coleta de dados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pesquisa em documento institucional e pesquisa bibliográfica, que auxiliou na promoção das discussões. A observação das práticas pedagógicas seria mais um instrumento de coleta de dados. Porém, não pôde ser realizada em virtude de problemas que fugiam do controle dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador.

A entrevista semiestruturada foi um importante recurso utilizado, o qual se caracterizou como uma conversa intencional com o objetivo de captar o discurso oralizado dos sujeitos. Sobre esse tipo de entrevista Triviños (2009) esclarece:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem

amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

O processo adotado, antes de utilizar a entrevista foi lembrar, brevemente, aos entrevistados, o objetivo da pesquisa e também desse instrumento investigatório, solicitar a autorização para gravar o conteúdo da entrevista. Assim, os sujeitos apresentaram suas ideias, seu modo de pensar e ver o mundo ao fornecer as informações. Ao entrevistador coube o direcionamento das perguntas visando compreender sua relação com a objetividade e subjetividade do que foi dito pelos participantes. Além disso, a entrevista representou um momento de análise por ser um instrumento que não desvela todas as nuances, mas serve para que se evidenciem elementos importantes encontrados na fala dos entrevistados.

Por serem semiestruturadas, as entrevistas contaram com um protocolo de questões norteadoras a fim de evitar que os entrevistados discorressem demasiadamente fora daquilo que havia sido proposto como objetivo do trabalho. As questões norteadoras procuraram abranger duas dimensões da pesquisa: (1) Conhecimento acerca da dança enquanto conhecimento a ser tratado na escola (2) Metodologia acerca do trabalho efetivo com a dança em sala de aula. A mesma girou em torno das seguintes perguntas:

- 1- Como você entende a educação do corpo na escola?
- 2- De que forma a dança se insere nos seus conteúdos e metodologias em sala de aula?
- 3- O que você pretende ao ensinar dança?
- 4- Que relações você traça entre dança e educação?
- 5- Como você lida com a teoria e a prática da dança na escola?

Trata-se de discutir a dança como disciplina em situação de ensino na escola, e nesse contexto, a escola profissionalizante (IFBA) presente continuamente em todas as etapas da formação do aluno. Com o ensino da dança, busca-se redimensionar as possibilidades e capacidades do corpo e contribuir para o autoconhecimento do aluno e sua inserção nos contextos sociais. Pelo ensino da

dança, é possível contribuir no sentido de capacitar o aluno a enfrentar os processos corporativos, que imprimem certa uniformização, sem que este perca a sua criatividade e, principalmente, a sua individualidade.

Nesse horizonte, as entrevistas foram gravadas utilizando-se um equipamento de rádio portátil (coby). Os pesquisados foram esclarecidos sobre a questão ética quanto ao sigilo das informações e ao retorno dos resultados do trabalho. Por conseguinte, as falas foram gravadas e posteriormente transcritas para detalhamento das respostas obtidas para que os pontos importantes pudessem ser esclarecidos e compreendidos. Uma vez feitos os contatos necessários, os professores foram esclarecidos acerca do fato de não se tratar de uma avaliação do trabalho docente. Eles foram informados de que não era interesse da pesquisa criticar, sugerir, modificar, avaliar, concordar nem discordar das atividades que estariam sendo executadas em sala de aula.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2012, visto que uma greve deflagrada pelos professores da instituição em estudo (IFBA), neste mesmo ano, impossibilitou o contato com os sujeitos da pesquisa em momento anterior. Desta forma, iniciou-se com um contato com os diretores de departamento das duas instituições para apresentação do estudo proposto e obtenção da permissão para dar início ao processo de coleta de dados e, em seguida com os professores - sujeitos sociais diretamente envolvidos no estudo e protagonistas do mesmo.

Como a análise e a interpretação, dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, não têm por finalidade contar opiniões ou pessoas, seu foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado (MINAYO, 2009). Trata-se, portanto, de descobrir elementos que são subjacentes nas informações e torná-los claro, possibilitando ao pesquisador de superar-se.

Nesse contexto, a interpretação dos dados produzidos teve como orientação teórica a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Em sua obra intitulada *Análise de conteúdo* (2011), a autora nos apresenta uma definição abrangente acerca do assunto. Segundo ela, a análise de conteúdo pode resumir-se da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior

rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Observamos com esta definição, que Bardin (2011) indica que o campo de aplicação do domínio dos métodos de análise de conteúdo é bastante vasto. A autora assinala três etapas básicas no trabalho com essa análise: pré-análise (corresponde à organização do material), “período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais” (p.125); exploração do material (o material é submetido a um estudo orientado pelas hipóteses e referencial teórico), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (p.131); e, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelece relações com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das idéias) “o analista pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (p. 131).

Como foram delimitadas categorias prévias para a elaboração da análise, os dados foram agrupados de acordo com as informações obtidas na entrevista, seguindo as orientações de Bardin (2011) associado aos estudos realizados por Moraes (1999; 2003). A seguir, procederam-se novas leituras a fim de se obter uma apropriação maior dos dados produzidos e, em seguida, os textos foram *desconstruídos* para, como coloca Moraes, posteriormente serem *unitarizados*. A unitarização consiste em examinar os dados detalhadamente, fragmentando-os no sentido de encontrar enunciados significativos referentes aos fenômenos em estudo (MORAES, 2003). Segundo Bardin (2011), a categorização se configura como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos (p. 147).

Os processos de desconstrução e unitarização dos textos resultaram na emergência de *unidades de significado* (ou *unidades de análise*, ou, ainda, de

sentido), que, neste trabalho, são trechos de falas que apresentam maior significação em relação ao objeto de estudo e às questões de pesquisa. De acordo com Moraes (2003), estas unidades de significado podem partir tanto amparadas por categorias definidas *a priori*, quanto por categorias *emergentes* do processo. Em todo caso, torna-se essencial a capacidade de julgamento do pesquisador, sempre com foco nos objetivos da pesquisa.

Tomando como princípio que o objeto, conforme já citado, é sempre um *objeto-para-um-sujeito* e que, como afirma Moraes (1999), a *análise de conteúdo* é, de certo modo, um trabalho pessoal que leva em conta a percepção que o pesquisador tem dos dados produzidos, as *unidades de significado* foram isoladas, analisadas e, posteriormente, categorizadas. A *categorização das unidades de significado* compreende um agrupamento dos dados, levando em consideração as partes comuns entre eles. As categorias podem ser definidas *a priori* ou durante a análise, mas deve-se ter em mente, como afirma Moraes (1999), que os dados não têm voz própria. No processo de *categorização* é necessário um constante retorno à fonte dos dados, revelando uma *ciclização* para um refinamento progressivo das categorias e uma busca de significados cada vez mais claros.

Entende-se, dessa forma, que classificar elementos em categorias impõe investigação do que cada um deles tem em comum uns com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. Partindo desse pressuposto, foram propostas para este estudo (2) duas categorias que serão devidamente apresentadas em diálogo com o referencial teórico construído, a saber:

- 1- Relações que o professor estabelece com o “saber sobre dança”.
- 2- Relações que o professor estabelece com o “fazer dança”.

4.2 A prática da dança na realidade do IFBA

E agora eu me perguntaria sobre o discurso que tem fluído de nossas práticas educativas, do jardim-de-infância às pós-graduações... Que amores têm sido inflamados? Que ausências têm sido choradas ou celebradas? Que horizontes utópicos têm sido propostos?

Rubem Alves, 1986

Esta epígrafe de Rubens Alves nos inspira a refletir sobre a nossa prática, enquanto agentes do processo educativo, no contexto, teoricamente, responsável por formar indivíduos autônomos, politizados, críticos, livres na expressão máxima de suas ações – a escola. E, desta forma, pensarmos qual projeto de homem e de sociedade buscamos; quais interesses de classe defendemos; quais valores éticos elegemos para consolidar através da nossa prática; e como articulamos nossas aulas com este projeto de homem e de sociedade.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), uma metodologia de ensino é definida pelas crenças, pelos conceitos, pelos pontos de vista e ideias do professor. Assim, o que determina a escolha, consciente ou não, do professor que tem a dança em seu fazer pedagógico, é o seu estar no mundo, que reflete o seu pensar e agir em sociedade.

Os instrumentos de produção de dados da pesquisa foram aplicados a dois professores do IFBA. As entrevistas foram feitas com 1 (um) professor de Dança (incluída na disciplina Arte) do Campus Salvador e 1 (um) professor de Educação Física do Campus Feira de Santana.

O IFBA – Salvador fica sediado na Rua Emídio dos Santos, s/n, no bairro do Barbalho. Nesta instituição as aulas de Arte acontecem de acordo com o proposto pelo PCN. Todos os alunos matriculados no ensino médio têm acesso e a possibilidade de conhecer todas as linguagens artísticas orientadas por um projeto que a cada ano conquista mais estabilidade: artes visuais, dança, teatro, música e cinema. A cada bimestre os alunos têm aulas nas linguagens artísticas ministradas por professores que possuem graduação específica em cada área do conhecimento. O Campus de Feira de Santana, por sua vez, localiza-se na BR 324 KM 102 – Bairro Aviário. Aqui a dança está inserida na disciplina Educação Física, respeitando a orientação legal do PCN – Educação Física e é trabalhada por um profissional graduado na área e com formação técnica em Dança. Desta forma, as ações são desenvolvidas com ramificações que a levam para um processo artístico.

Em termos de infraestrutura, ambos os campus possuem refeitório, biblioteca, laboratórios, anfiteatro, áreas amplas para convivência dos estudantes, sala para professores e as salas do corpo diretivo. Este é composto, basicamente, por Direção, Direção de Ensino, Coordenação de Curso e Coordenação de Área.

Retomando ao estudo em questão, no processo de “ir e vir” das análises, em confrontação com a literatura estudada, ficou revelado que a dança no ensino do IFBA foi caracterizada pela construção de discursos sobre o corpo e para o corpo. Assim, a dança foi configurada discursivamente, como a realidade, tomando o corpo como símbolo de onde emerge uma polissemia de enunciados.

Este trabalho tem a intenção de provocar reflexões a respeito acerca da dança que é ministrada no IFBA (Campus Salvador e Feira de Santana) e entender de que forma esse conhecimento está presente no processo de ensino-aprendizagem dos professores que a contemplam em suas aulas. Como compromisso ético, as identidades dos sujeitos colaboradores da pesquisa serão preservadas. Deste modo, utilizarei as letras A e B para identificá-los no decorrer do texto.

Assim, os dados produzidos na pesquisa com os professores A e B serão interpretados, considerando as duas dimensões da pesquisa e organizados por temas resultantes do processo de categorização: a dimensão epistemológica que traduzirá as relações que o professor estabelece com o “saber sobre dança” e a dimensão profissional/pedagógica, referente às relações que o professor estabelece com o “fazer dança”. A cada tema foi associado um eixo temático, de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1

Relação tema / dimensão de pesquisa

EIXO TEMÁTICO	TEMA	DIMENSÃO
1	Entendimento de educação do corpo na escola	Epistemológica
2	Metodologia do ensino da dança	Profissional/pedagógica
3	Objetivo ao ensinar dança	Profissional/pedagógica
4	Relações traçadas entre dança e	Epistemológica

	educação	
5	Teoria e prática da dança na escola	Profissional/pedagógica

Cada eixo temático foi associado às unidades de significado, resultantes da desconstrução dos textos das entrevistas, apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2
Relação eixo temático / unidades de significado

Eixo temático	Unidades de significação
1	<ul style="list-style-type: none"> • O corpo é nossa apresentação para o mundo; • Tendo consciência do corpo, o aluno terá consciência do que está em sua volta; • Trabalho o desenvolvimento da autopercepção corporal; • O autoconhecimento favorece as relações interpessoais; • Qualquer educador, de qualquer área, poderia está fazendo a educação do corpo; • O corpo na escola não deve ser dissociado/dicotomizado. O corpo não se dissocia da mente no processo de aprendizagem; • O corpo não é educado. A ele devem ser oportunizadas diversas experiências que culminem em aprendizagens; • Tudo passa pelo corpo: o ensino e a aprendizagem.
2	<ul style="list-style-type: none"> • É fundamental a contextualização de temas; • Integração em grupo em busca de melhoria das relações interpessoais; • Não é a dança por dança. Estou sempre levando para o dia-a-dia deles;

	<ul style="list-style-type: none"> • A dança é um conteúdo largo, vasto, primoroso; • Não entendo a educação sem movimento, e como a dança é um conteúdo que devemos trabalhar na Educação Física, sempre trabalho com a mesma em todas as unidades; • Trabalho com a noção de ritmo, considerando as experiências dos alunos; • A partir das vivências individuais, o conteúdo surge de cada um, do próprio corpo que dança.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência de si e do mundo; • Não ensino dança: oportunizo corpos a dançar ou criamos situações em que o corpo dança; • As pretensões que posso ter no coletivo, é que todos e todas experimentem seus corpos, movimentando, falando, externalizando, exalando...
4	<ul style="list-style-type: none"> • A dança, na educação, contribui para o autoconhecimento e para a saúde de forma geral; • Educação é uma coisa que o ser humano desenvolve a partir do momento em que nasce; • A dança é um meio, uma possibilidade de se educar... Uma forma de explorar conceitos, conteúdos, abordagens... Uma forma de se iniciar ou concluir, ou não acabar uma discussão sobre algo; • A dança e a educação são aliadas no processo de ensino e aprendizagem de um sujeito; • Existe educação sem dança, mas não existe dança sem educação, porque apesar de seu teor artístico, plástico, belo, a dança sempre vai deixar marcas no corpo de quem a faz.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizando à realidade com a vida cotidiana dos alunos; • Além de estudarem a teoria, os alunos elaboram atividades corporais; • Teoria e prática andam juntas sempre. Contextualizando,

	buscando os referenciais e vivências de cada aluno, construímos conhecimento em dança.
--	--

4.2.1 Relações que o professor estabelece com o saber sobre dança

Embora nesta parte da pesquisa se proceda à interpretação das visões de dança (epidemiologia) recorrentes entre os professores A e B, não pretendo rotulá-los como realistas, empiristas, racionalistas, positivistas ou qualquer outra postura epistemológica, mas fazer emergir as suas concepções dominantes que norteiam suas práticas.

Ao serem questionados acerca do entendimento de educação do corpo na escola, tanto o professor A como o B, deixaram claro que, todas as áreas de conhecimento devem ter esse compromisso, tendo em vista que “tudo passa pelo corpo, inclusive o ensino e a aprendizagem” (PROFESSOR B) e que “a educação do corpo na escola é uma grande oportunidade que tem todo educador, de qualquer área” (PROFESSOR A). Essa postura pode significar uma preocupação desses docentes em perceber que, apesar de o corpo ser abordado por inúmeras áreas do conhecimento, na escola atual, a educação do corpo não vem merecendo atenção, no sentido de reconhecê-la como repleta de sentidos e significados. Assim, o corpo educado nas escolas continua privilegiando a normalização das condutas, a disciplina dos gestos, o controle das posturas, o bom uso dos comportamentos, cerceando seus modos de ser/ter visibilidade no mundo. É preciso destacar que, mesmo antes de nascer, já somos movimento. Este princípio de vida, pelo movimento, parece não ter espaço na tradição escolar que se serve do corpo como mero instrumento de acesso às faculdades mentais, o que revela uma educação que trabalha no revés do princípio da noção de educação como imobilidade e silenciamento. Assim, devemos ter a certeza de que “toda educação é, também,

educação do corpo mesmo que seja a de negação deste, pelo não movimento” (STRAZZACAPPA, 2001, p.1).

Importante ressaltar, que nesse contexto, o PROFESSOR B sinaliza que, na escola, “o corpo não é educado. A ele devem ser oportunizadas diversas experiências que culminam em aprendizagens”. E prossegue afirmando que “O corpo na escola não deve ser dissociado/dicotomizado”. Percebe-se, nesse sentido, uma preocupação em não tratar o corpo como algo puramente biológico, mas que é múltiplo de significações.

O discurso do PROFESSOR A, assim como do PROFESSOR B revela uma preocupação com o corpo que se aproxima com o que Najmanovich propõe como sujeito encarnado. A autora defende que o corpo precisa ser visto sob um novo conceito: uma multidimensionalidade de nossa experiência corporal que é ao mesmo tempo material e energético, pessoal e vincular, real e virtual. Essa constatação revela uma proximidade no discurso que traduz a possibilidade das áreas de Educação Física e Arte (Dança), no contexto do IFBA, manterem um diálogo, visto que, ambas se preocupam com uma educação do corpo no seu sentido mais amplo. São conhecimentos escolares que reservam espaço e tempo à educação dos corpos nas escolas.

A complexidade do corpo; suas incontáveis concepções e manifestações; sua centralidade dentro do âmbito das mais variadas ciências e áreas que o concebem, fazem do conceito de corpo algo sempre incompleto e válido, muitas vezes, somente dentro de determinados contextos/campos. Na tentativa de materializar essas preocupações e afirmativas, Chauí (2002, p. 244) arrisca responder as perguntas: o que é nosso corpo? Qual sua essência?

A física dirá que é um agregado de átomo, uma certa massa e energia, que funciona de acordo com as leis gerais da natureza. A química dirá que é feito de moléculas de água, oxigênio, carbono, de enzimas e proteínas, funcionando como qualquer outro corpo químico. A biologia dirá que é um organismo vivo, um indivíduo membro de uma espécie (animal, mamífero, vertebrado, bípede), capaz de adaptar-se ao meio ambiente por operações e funções internas, dotado de um código genético hereditário, que se reproduz sexualmente. A psicologia dirá que é um feixe de carne, músculos, ossos, que formam aparelhos receptores de estímulos externos e internos e aparelhos emissores de respostas internas e externas a

tais estímulos, capaz de comportamentos observáveis. (Chauí, 2002, p. 244).

Percebe-se que, ao tentar contemplar as questões, a autora, propositalmente, optou por responder a partir de uma multiplicidade de áreas científicas que tratam do corpo. Ela instiga o leitor com conceitos científicos que o concebem sob a óptica fragmentada na medida em que o conceito do corpo é reduzido a uma área específica.

Nesse estudo o corpo é visto a partir da Teoria Corpomídia proposta por KATZ e GREINER (2005). Nessa direção, pode-se pensar o corpo a partir da sua característica processual, enquanto mídia de si mesmo, como um sistema vivo e em trânsito contínuo de trocas de informações com o ambiente. Ou seja, corpo e ambiente como co-dependentes, atuando juntos, sem separação. Corpo que atua e se faz no ambiente, ambiente que é também corpo, na medida em que atua também no corpo. Onde o modo de atuar tem que ser sublinhado em fluxo contínuo de informação.

Nesse mesmo viés epistemológico questioneei aos sujeitos da pesquisa sobre as relações que os mesmos traçam entre dança e educação e obtive as seguintes respostas:

PROFESSOR A:

“A dança, na educação, contribui para o autoconhecimento e para a saúde de forma geral.

“Educação é uma coisa que o ser humano desenvolve a partir do momento em que nasce”.

PROFESSOR B:

“A dança é um meio, uma possibilidade de se educar. Uma forma de se explorar conceitos, conteúdos, abordagens. Uma forma de si iniciar ou concluir, ou não acabar uma discussão sobre algo”.

“A dança e a educação são aliadas no processo de ensino e aprendizagem de um sujeito.

“Existe educação sem dança, mas não existe dança sem educação, porque apesar de seu teor artístico, plástico, belo, a dança sempre vai deixar marcas no corpo de quem a faz”.

Quando essa questão foi apresentada o PROFESSOR A, percebi que o mesmo se mostrou inseguro ao tentar formular uma resposta articulada e contemplativa. Essa postura sugere que esse docente, por algum momento de sua vivência enquanto educador, não se permitiu ou não teve a oportunidade de buscar referências que discutem a educação na contemporaneidade. Isso se traduziu em respostas vagas e, aparentemente, contaminadas com o discurso positivista.

Neste segundo momento, percebe-se um afastamento nos discursos dos sujeitos, visto que suas preocupações com as relações entre dança e educação perpassam por entendimentos diferenciados.

Ao afirmar que “não existe dança sem educação”, o PROFESSOR B se aproximada das discussões ora apresentadas. Pois, segundo Cazé (2008, p. 25-25), a dança no campo educacional é compreendida como “uma ação que possibilita ao corpo a assimilação do mundo, sua participação no processo ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento a partir do corpo que se move; além da inserção dos educandos em um mundo cultural globalizado”.

4.2.2 Relações que o professor estabelece com o fazer dança

Nesta categoria reuni as questões que versaram sobre a dimensão profissional/pedagógica. Questões, estas que tratam sobre a metodologia do ensino da dança, sobre os objetivos ao ensinar dança e sobre teoria e prática da dança na escola.

Quanto às questões metodológicas, as falas dos sujeitos da pesquisa se aproximaram de forma considerável:

PROFESSOR A:

“É fundamental a contextualização de temas”.

“Não é dança por dança. Estou sempre levando pra o dia-a-dia deles”.

“Integração em grupo em busca de melhoria das relações interpessoais”.

PROFESSOR B:

“A dança é um conteúdo largo, vasto, primoroso”.

“Não entendo a educação sem movimento, e como a dança é conteúdo que devemos trabalhar na Educação Física, sempre trabalho em todas as unidades.

“Trabalho com a noção de ritmo, considerando com contexto do aluno, suas experiências e vivências. O conteúdo surge de cada um, do próprio corpo que dança.”

Nota-se que o PROFESSOR B entende a dança como um conteúdo a ser explorado para a emancipação daquele que vivencia esse espaço de expressão, ao passo que o PROFESSOR A reconhece que, trabalhar com a dança, pode favorecer as relações interpessoais, tanto nos momentos das experimentações como no agir cotidiano. É notória uma proximidade nos discursos ao sugerirem que a dança precisa considerar a realidade dos alunos e suas experiências corporais. Ambos entendem que a dança precisa está inserida no contexto dos sujeitos que a vivenciam nesse ambiente de formação que é a escola.

Com base no referencial teórico, sabe-se que a dança tem uma função importantíssima na educação do ser humano, pois possibilita diferentes leituras de mundo. Quanto a tornar os alunos participantes desse processo, no que se refere ao ensino de dança, Marques (2007, p.32) explica que “[...] os alunos têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais, de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade”. Tal aspecto alerta a escola para buscar o contexto dos alunos e tê-los “[...] como um dos interlocutores para o fazer pensar dança [...]” e assim garantir “[...] a relação entre o conhecimento em dança e as relações sócio-político-culturais dos mesmos em sociedade”.

A dança, entendida deste modo, poderá expandir novos horizontes tanto para professores como alunos, por ser uma forma diferenciada de colaborar com a educação, sem se prender às formas tradicionais que ignoram as mudanças que se efetivam na sociedade contemporânea. Ao pensarmos em uma educação em dança,

que nos permita ver/sentir/perceber, não podemos deixar de analisar suas múltiplas relações com a sociedade em que vivemos.

Sobre os objetivos ao ensinar dança, colhi as seguintes afirmativas:

PROFESSOR A:

“Consciência de si mesmo e do mundo”.

PROFESSOR B:

“Não ensino dança. Oportunizo corpos a dançar ou criamos situações em que o corpo dança”.

“As pretensões que posso ter, no coletivo, é que todos e todas experimentem seus corpos dançando, movimentando, falando, externalizando, exalando...”

Percebe-se, tanto na fala do PROFESSOR A, quanto na do PROFESSOR B, uma preocupação em promover a descoberta de si, oportunizada pelo fazer dança. Pode-se traduzir esta postura como uma inquietação em busca da formação autônoma dos sujeitos.

Pensar a Dança no seu contexto interdisciplinar (traduzida aqui como num diálogo entre os saberes – Dança e Educação Física) pode ser uma forma de alimentar o processo criativo e com este a autonomia e liberdade do indivíduo, possibilitando-o articular todos os conhecimentos por ele produzidos.

Este entendimento de autonomia perpassa o que sugere Paulo Freire (1996) quando defende uma *Pedagogia da Autonomia*. O autor esclarece que formar um(a) aluno(a) não é treinar ou depositar conhecimentos, que, para formação, necessitamos de ética e coerência que precisam estar vivas e presentes em nossa prática educativa, pois esta faz parte de nossa responsabilidade como agentes pedagógicos. Ele fala da esperança e do otimismo necessários para mudanças e da necessidade de nunca se acomodar. Paulo Freire apresenta três temas básicos para construir a Pedagogia da Autonomia, são eles: a) não há docência sem discência; b) ensinar não é transferir conhecimento e; c) ensinar é uma especificidade humana. O tema central da obra é “a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (p.11).

Enquanto Nogueira (2008), ao abordar sobre a Dança, fala de uma autonomia colaborativa, na formação de um tipo de emancipação política que engendra o corpo nas suas escolhas, práticas, conhecimentos e ações em modos de produção artística.

Se partirmos da premissa que isso pode ser tratado no âmbito da cognição do aprendizado, que é interdisciplinar, nesse sentido, o que agrega no corpo diálogos possível entre epistemologias distintas podem também gerar autonomias, adaptadas às relações de interdisciplinaridade. E nesse sentido, no desenvolvimento de práticas e conhecimentos diversos o corpo constrói saberes múltiplos que dialogam entre si.

Finalizei a entrevista questionando sobre como os docentes lidam com a teoria e a prática da dança na escola. Esta preocupação reside no interesse de verificar se os professores definem fronteiras entre o seu pensar-fazer dança na construção do conhecimento. Nesse ínterim, obtive:

PROFESSOR A:

“Contextualizando a realidade com a vida cotidiana dos alunos”.

“Além de estudarem a teoria, os alunos elaboram atividades corporais”.

PROFESSOR B:

“Teoria e prática andam juntas sempre. O conhecimento é produzido contextualizando, buscando os referenciais e vivências de cada aluno”.

Percebe-se, com as falas dos sujeitos, que os mesmos, mais uma vez, têm os discursos conjugados. Atentam para a questão do cuidado de não definir, como dois campos opostos, a teoria e a prática na produção do conhecimento, que aqui se configura como dança. Essa postura os aproxima do que esse estudo propõe, no instante em que percebem o corpo como produtor e tradutor de si mesmo.

Sabe-se que teoria e prática são processos conectados e interdependentes e que com os processos criativos e as pesquisas teóricas em dança ocorre a mesma dinâmica. É impossível separar a prática e a teoria. A criação de um trabalho com dança não é algo que vem pronto de algum lugar. Não é uma inspiração que surge

de forma mágica vinda de fora ou de dentro do criador. A criação em dança é um processo constituído por uma rede de relações entre corpo e ambiente, marcada por uma série de descobertas vão determinando certas constatações e escolhas. É importante destacar que as experiências não são isoladas. O corpo se estabelece como estado em constante transformação. Corpo e ambiente estão interconectados, ou seja, transformam-se mutuamente e incessantemente, como aponta a Teoria Corpomídia proposta por Greiner e Katz (2005). Essa teoria nos ajuda a entender que a interconexão entre a prática e a teoria da dança está no próprio corpo, acontecendo através de co-relações entre pensar a dança e fazê-la. Digo isso porque vimos que a teoria e prática não são antagônicas.

Isso significa que o processo criativo não se limita apenas aos momentos relacionados diretamente com a prática da dança, como no caso das aulas ou apresentações. O processo criativo de construção do conhecimento se dá em rede, incluindo tanto as experiências artísticas, quanto as cotidianas, profissionais, sociais, culturais, políticas, entre outras. Nessa direção, Cazé (2008) completa que a dança, inserida na escola, “deve ser desenvolvida de forma que os movimentos/pensamentos possuam contextos e conteúdos próprios e que haja inter-relações entre o sentir, o pensar e o agir” (p. 28).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!*

Fernando Sabino

A dança é uma das mais antigas formas de ação do ser humano, constituindo parte importante do patrimônio cultural da humanidade. Pode-se perceber sua abrangência e suas diversas formas de manifestações nos vários espaços criados e sistematizados para a sua prática: a dança é ensinada nas escolas especializadas (academias) com técnicas específicas para formação do artista profissional; a dança é vivenciada em seu aspecto terapêutico e social em projetos e/ou programa de apoio a pessoas desfavorecidas, seja menores de rua, adolescentes infratores, crianças vítimas de violência; a dança é praticada como recreação, como forma de lazer ou prazer em dançar; a dança é realizada como exercício físico, com objetivo de melhoria da qualidade de vida; a dança concretiza-se como manifestação de uma cultura, que compreende a religião, as festas, as cerimônias. Nesse sentido, a dança precisa, também, estar presente na educação formal como forma de expressão de entendimento de si e de mundo.

Partindo do pressuposto que a sala de aula é um ambiente complexo, formado por pessoas diversas, de diferentes origens e que carregam variados contextos pessoais, a dança, no ensino básico, representa uma ampliação de possibilidades da corporalidade dos alunos, visto que o processo de aprendizagem

depende da relação do ambiente em acordos temporários de troca de informações. Na ação de dançar, o indivíduo desenvolve a consciência de si mesmo como ser corporificado e se percebe como um corpo presente no mundo.

Nesta pesquisa, busquei analisar o ensino da dança em dois campi do Instituto Federal da Bahia, situando um campo de amostragem pela seleção do campus mais antigo e mais novo, Salvador e Feira de Santana, respectivamente, identificando e problematizando a existência de conteúdos de dança no ensino médio integrado ao técnico dessa instituição de ensino, na tentativa de perceber de que forma esse conhecimento contribui para formação do sujeito/corpo. Nesse ínterim, discuti as aproximações e distanciamentos epistemológicos entre as áreas de conhecimento da Dança (representada pela disciplina curricular Arte) e da Educação Física, visto que, ambas tem o corpo e o movimento como produto e produtor de seus saberes e são elas as responsáveis pela produção de conhecimento em dança na instituição em debate.

Ficou claro, nesta pesquisa, que a Educação Física não contempla a Dança enquanto arte e que a mesma é potência em si mesma e nas relações que possibilita. Pensar assim pressupõe ensino-aprendizagem processual e não final/ como produto. Diante disso, a dança não pode ser considerada a partir de certezas, mas de dúvidas. A Educação Física, por sua vez, contempla a dança enquanto cultura corporal de um povo, que é construída ao pela humanidade através do tempo e de experiências corporais concretas. São dois olhares diferenciados, mas não adversários, para o mesmo objeto de análise e estudo: a dança. Olhares estes, que podem e devem dialogar em busca de uma visão ampliada e complexa dos conhecimentos dessa área.

Assim, educação do corpo pela dança na realidade do IFBA (campus Salvador e Feira de Santana), vasculhada e apresentada, nessa dissertação mostra que a dança, que está presente nos conteúdos da Educação Física, não é outra dança e sim a mesma que a Dança enquanto arte se apresenta. Porém, na primeira ela não é conhecimento central e sim parte constitutiva do estudo da cultura corporal. Desta forma, podemos considerar que a Dança é uma área do conhecimento, que especialmente no processo de escolarização brasileiro, é reconhecida também como um conhecimento clássico da Educação Física. Partindo

do pressuposto que essa análise explicita um dos vários desafios presentes na educação contemporânea, proponho que essas áreas permitam-se ao diálogo no sentido de diminuir ou extinguir suas tensas relações.

Afirmar, portanto, que premissas teórico-metodológicas e programáticas que caracterizam os limites epistemológicos, são muito mais de cunho ideológico do que científico, sugere que esses saberes que têm o corpo e movimento, e conseqüentemente a dança como possibilidade de construção de conhecimento possam dialogar e convergir sua atenção para a formação do sujeito que é *encarnado*, parafraseando Najmanovich, que é *corpomídia*, como aponta Katz e Greiner, que é *sujeito histórico*, segundo o Coletivo de Autores, e que, acima de tudo, é *corpo*.

Considerando que os esclarecimentos sobre questões relativas a algumas concepções de corpo e de movimento serviram para ressaltar que as aproximações teóricas utilizadas para o estudo destes objetos centrais influenciam no direcionamento conceitual estabelecido por cada uma das áreas da Dança e da Educação Física, fazendo com que as suas principais afinidades sejam, também, as geradoras das suas divergências, espera-se que o conhecimento gerado a partir dessa pesquisa possa contribuir para inaugurar uma linha de pesquisa interdisciplinar que subsidiará estudos em Educação, em Educação Física e em Dança.

Esta é uma pesquisa que não se encerra na presente dissertação de mestrado, haja vista seu teor social e politicamente relevante. Esta é recorte da educação contemporânea, que neste estudo, tem como foco o IFBA. Tem o intuito de continuar girando o caleidoscópio, criando e recriando, no tempo presente e nos espaços ilimitados, as perspectivas de transgredir para transformar a educação que é fragmentada em disciplinas em um nicho complexo de inter e transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: IDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**; tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo, Perspectiva, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5ª edição. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados.. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012

_____. **Projeto Político Pedagógico** – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.portalifba.edu.br>. Acesso em: 01 fev. 2013.

_____. **Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília. MEC – SEMTEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2012.

BRASIL, Marcele Botello. **Do salto triplo ao grand jeté: a dança na perspectiva de artigos científicos em educação física**. Dissertação de Mestrado. Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, BA, 2009.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. **Dança-Educação Física: (in)tensas relações**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. SP, 2009.

CARDOZO, Maria José Pires. **Ensino médio integrado a educação profissional: limites e possibilidades**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador: UFBA, 2008**. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CHAVES, Elisângela. **A Escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937)**. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Danças afro-brasileiras: diálogo, pensamento e arte educação na contemporaneidade. In: SOULAGES, François [et al.], organizadores. **O sensível contemporâneo**. Salvador, UFBA, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coordenação). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FIAMONCINI, Luciana. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Pensar a Prática 6: 59-72, Jul./Jun. 2002-2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 23 ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra: 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias.** Maceió: EDUFAL, 2007.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio: obstáculos e avanços na rede pública do Paraná.** Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos>>. _Acesso em: 10 fev. 2012.

GOMES, Nilma Limo. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, 3ª ed.

GONÇALVES, Thaís. Dança-mundo: uma compisição de corpos, histórias e processos educacionais. **Caderno Pedagógico Lajeado**, v 8, n. 1, p. 7-22, 2011.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares.** São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine, KATZ, Helena. Corpo e Processos de comunicação. **Revista Fronteiras**. Estudos Midiáticos. VIII. n.2. dezembro de 2001. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Centro de Ciências da Comunicação.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma Teoria do Corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. A Dança e suas epistemologias. In: SETENTA, Jussara Sobreira (org.). **1º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**: catálogo. 1 ed. Salvador: UFBA, 2010.

_____. A Dança, pensamento do corpo. In: **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

LEBERT, Georges. Transdisciplinaridade e educação. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

LESSA, José Silva. **CEFET-BA – uma resenha histórica**: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. Salvador, CCS/CEFET-BA, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. 4. ed – São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. 1ªed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas, SP: Papyrus, 1994, 4ª edição.

_____. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 9ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. In: **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas**. 2005. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MOREIRA, Virlene Cardoso (orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, 11ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Da necessidade de um pensamento complexo.** Disponível em: <<http://www.uesb.br/labtece/artigos/Da%20Necessidade%20de%20um%20Pensamento%20Complexo.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

_____. **A religião dos saberes:** o desafio do século XXI. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional:** políticas em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

NETO, Alberto Álvaro V. Lael; BRITTO, Edenice da Silva P.; ANTONIAZZI, Maria Regina F. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: o que pode mudar? In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso (orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil:** história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

NÓBREGA, T. P. Corpo e Epistemologia. In: NÓBREGA, T. P (org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física.** João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2006.

NOGUEIRA, Isabelle Cordeiro. **Poéticas de Multidão** – autonomias co(labor)ativas em rede. Tese de doutorado – Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). In:

Diferenças entre formação técnica e tecnológica. Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Campinas: Cedes, 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

RAMOS, Marise. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SAMPAIO. Romilson Lopes; ALMEIDA. Ana Rita Silva. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009).** Salvador: EDUFBA, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira; revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e história.** Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí, Unijuí, 1987.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova política.** São Paulo: Cortez, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas.** Pensar a prática 6:73-85, jul/jun, 2002-2003.

_____. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos Cede. Vol. 21. n.53. campinas, Abril/2001.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VARGAS, Ângelo L. S. **Educação Física e o corpo – a busca da identidade.** Rio de Janeiro, Sprint, 1990.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE DANÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

MESTRADO EM DANÇA

À Coordenação da Área de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA

Eu, Graziela Silva Ferreira, brasileira, aluna regular do Mestrado em Dança do Programa de Pós- Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, número de matrícula 211115252, venho, através desta, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada **A educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação**, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, sob a orientação da professora Dr^a. Isabelle Cordeiro Nogueira, considerando que minha pesquisa resulta da necessidade de perceber como a dança está inserida nesse espaço de ensino público profissionalizante, além de apontar para possíveis contribuições na formação dos corpos/sujeitos inseridos neste ambiente pedagógico. Com isso, peço permissão para divulgação e/ou publicação dos dados coletados.

Salvador, _____ de _____ de 2012

Graziela Silva Ferreira
Pesquisadora

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA
MESTRADO EM DANÇA

À Coordenação da Área de Humanas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA

Eu, Graziela Silva Ferreira, brasileira, aluna regular do Mestrado em Dança do Programa de Pós- Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, número de matrícula 211115252, venho, através desta, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada **A educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação**, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, sob a orientação da professora Dr^a. Isabelle Cordeiro Nogueira, considerando que minha pesquisa resulta da necessidade de perceber como a dança está inserida nesse espaço de ensino público profissionalizante, além de apontar para possíveis contribuições na formação dos corpos/sujeitos inseridos neste ambiente pedagógico. Com isso, peço permissão para divulgação e/ou publicação dos dados coletados.

Salvador, _____ de _____ de 2012

Graziela Silva Ferreira.
Pesquisadora

ANEXO C**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, inscrito no CPF sob o nº _____ e no RG nº _____, residente e domiciliado à _____, autorizo a pesquisadora Graziela Silva Ferreira, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, inscrita no CPF sob o nº 99729105553 e no RG nº 0561157685, a utilizar os dados, por mim cedidos e/ou declarados através dos recursos metodológicos da pesquisa (entrevista e/ou questionário, registro de imagem – filmagem, fotografia, entre outros, como fonte de informações para produção e divulgação de trabalho de natureza acadêmica.

Salvador, _____ de _____ de 2012

Graziela Silva Ferreira
(pesquisadora)

ANEXO D

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Como você entende a educação do corpo na escola?
- 2- De que forma a dança se insere nos seus conteúdos e metodologias em sala de aula?
- 3- O que você pretende ao ensinar dança?
- 4- Que relações você traça entre dança e educação?
- 5- Como você lida com a teoria e a prática da dança na escola?

ANEXO E

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO CEFET-BA (IFBA)⁵²

1 APRESENTAÇÃO

Buscamos, na construção deste projeto, uma metodologia de trabalho que contemplasse a participação de toda a comunidade acadêmica do CEFET-BA. Esta não é uma decisão circunstancial, demagógica ou burocrática. Trata-se de considerar, como princípio da gestão do CEFET-BA que, na condução dos processos administrativos/diretivos/educativos e nas relações sociais *eticamente construídas, reafirmemos e respeitemos o ser humano como parâmetro primeiro e principal*. Isto é, só será possível construir uma sociedade democrática, livre e soberana nas relações sociais, de trabalho e educativas, formadas no ambiente escolar, se pautarmos nossas ações pelos princípios da igualdade, da solidariedade, da inclusão e da sustentabilidade.

Aprofundar a democratização dos espaços institucionais é garantir o compromisso com a educação pública, laica, gratuita, inclusiva e com qualidade social, pois tornamos transparentes nossas relações com a “coisa pública”. A ideia de que a democratização pode inviabilizar a administração é superada pela prática do diálogo e pelo respeito às diferenças. Esta mudança estrutural na gestão transforma a instituição em espaço de permanente debate, como também em local onde se processa a síntese democrática necessária à construção de uma educação referenciada nas demandas sociais e na diversidade presente, de forma geral na sociedade, e, particularmente, no CEFET-BA.

Não há novidades onde há somente consensos. O “novo” nasce do confronto de ideias, e é, justamente, do conflito entre as diretrizes propostas, das demandas oriundas da sociedade, dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, da

⁵² Documento institucional do atual IFBA aprovado pelo Conselho Diretor do CEFET-BA em 26/03/2008. Na íntegra, disponível em: <www.portalifba.edu.br>.

reflexão crítica sobre a complexa realidade do país e da educação profissional técnica/tecnológica, que construiremos, pelo diálogo fraterno, um Projeto Pedagógico Institucional que expresse, em seus princípios e objetivos, os ideais e as necessidades desta comunidade. E, por ser um documento resultante da síntese democrática, deve tornar-se vivo, referência para as práticas educativas e administrativas da Instituição, sendo avaliado, de forma coletiva e sistemática, e revisado, sempre que as demandas sociais e/ou internas assim indicarem.

É nesta perspectiva que o CEFET-BA, no seu Projeto Pedagógico Institucional, assume como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas *a igualdade e solidariedade*, os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; *a inclusão*, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; *a sustentabilidade*, princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, *a democracia*, elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas.

2 INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos o debate coletivo e reflexivo em torno da formulação do Projeto Pedagógico Institucional do CEFET-BA, não podemos deixar de perceber que está em curso um movimento nacional, articulado em torno de uma agenda mínima, que vem sendo discutida desde 2004 entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – MEC/SETEC, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET, Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais – CONDAF, o Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional – SINASEFE, que se expressou por um documento denominado “Pacto pela

valorização da educação profissional e tecnológica: por uma profissionalização sustentável”.

Este documento é fruto de concepções críticas ao modelo de educação profissional e tecnológica implantado, durante a vigência do Decreto n.º 2.208/97 que se propôs a modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira que tais modalidades de ensino *acompanhassem o avanço tecnológico e atendessem às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade*. Na concepção daquele decreto, o ensino médio teria como única trajetória a articulação de conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho, sem que fosse profissionalizante, ou seja, sem preparar “para a vida”. A educação profissional, de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-ia a estudantes egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, independentemente da escolaridade alcançada.

As medidas legais introduzidas pelo Decreto n.º. 2.208/97 estabeleceram claramente uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, caracterizando a dualidade estrutural. Isto significou *o não reconhecimento da educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida que deve permear toda a formação dos jovens e adultos trabalhadores*. Esta exigência de formação resultou da nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas e caracterizara uma tendência mundial, aceita por empresários, trabalhadores e governos.

Tal postura reforçou a ideia de duas redes, para acadêmicos e trabalhadores, aprofundando a divisão *taylorista*¹, que separa dirigentes de especialistas, o que corrobora a ruptura entre o teórico e o prático, representado pelo tecnológico. Trata-se, pois, de uma posição arcaica, apoiada em métodos e técnicas conservadores, que retrocede aos anos 40, reconhecidos como tais até mesmo pela organização capitalista de produção.

Além disso, os dois tipos de ensino funcionariam com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação e continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado na lógica de

mercado. A ampliação da formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo compensatório e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos a uma parcela reduzida da população, face aos processos de reorganização em curso.

Essas premissas, porém, subjacentes à estratégia de restabelecimento da dualidade de redes regular e profissional se coadunavam perfeitamente com a lógica geral da reforma do Estado brasileiro, cujo pressuposto era o mercado que se transformava no portador da racionalidade sociopolítica e em agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto levou a colocar direitos sociais no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa forma, a reforma reduziu o espaço público democrático dos direitos e ampliou o espaço privado.

Os signatários do “Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica: por uma profissionalização sustentável”, ao reconhecerem as grandes transformações das últimas décadas no campo da economia, mediante a globalização dos mercados; a reestruturação produtiva efetivada no mundo do trabalho; a intensificação da ciência e da técnica como força produtiva e a revolução no campo da informação e das comunicações, perceberam a necessidade de cada vez mais, no processo formativo do povo brasileiro, *estabelecer as relações entre o conhecimento e a prática do trabalho* e, neste sentido, reivindicam, como política de Estado, uma atenção profunda e especial com a educação e qualificação profissional dos cidadãos brasileiros.

Neste sentido, o documento citado explicita a retórica do governo Luís Inácio Lula da Silva, que se refere à busca da retomada do crescimento econômico e social, com distribuição de renda, inclusão e justiça social, soberania, cooperação e integração internacional.

O documento ainda indica, como ideia fundamental, que as políticas públicas estejam comprometidas, no mínimo, com três grandes eixos: *inclusão social* de milhões de brasileiros no mundo do trabalho e na efetiva cidadania; *desenvolvimento das forças produtivas nacionais* e *diminuição das vulnerabilidades sejam* elas econômicas, culturais, científicas ou tecnológicas. Há que se garantir, portanto, uma *Profissionalização Sustentável* - que englobe, a priori, a garantia dos direitos sociais

dos trabalhadores, bem como a atualização e o acompanhamento da rápida transformação tecnológica na qual estamos inseridos.

Os signatários do documento reafirmam, anunciam e comprometem-se a trabalhar intensamente para que a *Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica* se efetive e aponte caminhos para uma *profissionalização sustentável* mediante as seguintes ações de governo e da sociedade: a) um novo ordenamento legal que assegure a profissionalização sustentável; b) fortalecimento das redes federais e estaduais de educação profissional e tecnológica (inclusive educação superior, tecnológica, de graduação), com destaque para a valorização do educador e do educando; c) política de financiamento, modernização e expansão do ensino profissional e tecnológico; d) estruturação de um subsistema (ou rede) nacional de educação profissional e tecnológica que articule as múltiplas redes existentes e vincule as diferentes demandas do processo produtivo à política de criação de emprego e renda; e) parcerias público-público e público-privado.

O CEFET-BA, apoiado na premissa legal da autonomia pedagógica e administrativa, ao construir seu Projeto Pedagógico Institucional, reafirma o compromisso institucional com a educação pública, laica, gratuita, inclusiva e com qualidade socialmente referenciada, e, neste entendimento, busca engajar-se no esforço nacional de tornar a educação profissional técnica/tecnológica ferramenta na construção de uma nação, que tenha em seu projeto, o compromisso com o desenvolvimento igualitário, sustentável e justo. No entanto, não abrirá mão dos princípios, objetivos e da missão construídos de forma coletiva nesta Instituição, uma vez que pretende ser referência na construção de um projeto educativo que afirme o trabalho como princípio educativo e a educação profissional e tecnológica como um processo de construção social que ao mesmo tempo, qualifica o cidadão e o educa em bases científicas, bem como ético-políticas, para a compreensão da tecnologia, como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder, reafirmando, na construção destas relações, os princípios da igualdade, da solidariedade e da sustentabilidade.