

Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA
"Formação em Dança: estratégias de emancipação."

Goiânia - 2016

ISSN: 2238-1112

Para citar esse documento:

SILVA, Roselia Lobato; MATOS, Lúcia Helena Alfredi de. Os desafios do ensino da dança na educação profissional e tecnológica: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. *Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Goiânia: ANDA, 2016. p. 165-178.



www.portalanda.org.br

Apoio:



**OS DESAFIOS DO ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

Roselia Lobato Silva (UFBA)*

Lúcia Helena Alfredi de Matos (UFBA)†

RESUMO: O presente trabalho trata de pesquisa em andamento (PPGDança-UFBA) que visa discutir a inserção do ensino da Dança como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos técnicos ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Têm-se como sujeitos da pesquisa discentes e docentes do Instituto, através dos quais se pretende analisar as percepções sobre a contribuição da Dança na formação dos discentes dos cursos médios integrados ao técnico. Inserida no campo da pesquisa qualitativa, serão utilizados como procedimentos as entrevistas e o levantamento documental, referentes à implantação do IFMA e a inclusão do ensino das artes, bem como da linguagem dança nesse espaço educacional, buscando um entendimento do fenômeno como um todo na sua complexidade. O conceito de sociologia dos saberes, sustentado pelo autor Boaventura de Sousa Santos, abre espaço para articular as discussões em torno do objeto proposto aliado aos debates sobre a dança na educação.

PALAVRAS CHAVE: Dança. Educação. Ensino Profissional E Tecnológico. Ifma.

**THE CHALLENGES OF DANCE EDUCATION IN PROFESSIONAL
EDUCATION AND TECHNICAL:
AN EXPERIENCE IN INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

ABSTRACT: This work is a research in progress (PPGDança - UFBA) that aims to discuss the teaching of dance inclusion as a compulsory subject in the curricula of technical courses offered at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA. Institute students and faculty have been the research subjects through which it aims to analyze the perceptions of the dance contribution to the student's formation in high school courses integrated into technical. Inserted in the field of qualitative research, as its procedures, it will be used interviews and documentation survey related to the implementation of the IFMA and the inclusion of arts education, as well as the language of dance in this educational space, seeking an understanding of the phenomenon as a whole in its complexity. The concept of sociology of knowledge, supported by Boaventura de Sousa Santos, opens space to articulate the discussions on the proposed object aligned with debates about dance education.

KEYWORDS: Dance. Education. Professional And Technological Education. Ifma.

Introdução

Este artigo faz parte de um recorte teórico realizado a partir da pesquisa em andamento cujo título provisório é "OS DESAFIOS DO ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão" realizada no Programa de Pós Graduação em Dança - PPGDança - Universidade Federal da Bahia - UFBA.

O texto está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentamos um breve recorte historiográfico sobre a implantação da educação profissional no Brasil, que configura o que conhecemos atualmente como os Institutos Federais, para situarmos o campo de pesquisa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Em seguida apresentamos algumas questões que, nessa fase, movimentam a pesquisa a respeito da dança no contexto da educação profissional e tecnológica.

Aspectos históricos sobre a implantação da educação profissional

A origem da educação profissional no Brasil articula-se à lógica do setor econômico, mediante uma perspectiva assistencialista, a partir da eminência do desenvolvimento industrial no Brasil, com o objetivo de 'amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte', ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes (BRASIL, 2007). Além disso, o modelo agroexportador que sustentava a economia do país inseriu a mão de obra escrava constituída de trabalhos manuais e da força física.

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma **economia acentualmente agrário-exportadora**, com predominância de relações de trabalhos rurais pré-capitalistas. (BRASIL, 2009, p. 02, grifo do autor).

Diante dessa realidade econômica dependente ainda das atividades rurais em que se encontrava o Brasil, necessitando de força física para o trabalho que sustentasse as relações de trabalhos rurais pré-capitalistas foi se constituindo uma nova demanda para o mercado de trabalho que exigia uma educação que garantisse a formação profissional adequada às exigências do mercado de trabalho.

De acordo com Moura (2007), até o século XIX não há registro de iniciativas sistemáticas que atualmente sejam caracterizadas como inseridas no campo da educação profissional. O que se observa, na verdade, é que a educação profissional no Brasil não foi se constituindo como uma proposta de desenvolvimento social.

O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso. (MOURA, 2007, p. 05).

Ainda no século XIX foi criada a Escola de Fábricas pelo Príncipe Regente D. João V, em pleno processo de retomada do desenvolvimento industrial no Brasil, porém foi a partir do século seguinte que houve políticas sistemáticas que garantissem a implantação oficial do ensino profissional no país. Como se observa, desde sua origem, a Educação Profissional no Brasil esteve vinculado ao discurso de inclusão, no sentido assistencialista, no entanto visando atender a hegemonia das classes dominantes.

O século XX marca o início da República no Brasil quando nas primeiras décadas destacam-se algumas importantes revoltas e conquistas. Diante dessa realidade o ensino profissionalizante é implantado modificando a preocupação claramente assistencialista de atendimento aos menores abandonados e órfãos, sendo substituída pela proposta de preparação de operários para o exercício profissional.

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas

profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. (BRASIL, 2009, p. 02).

A criação dessas escolas foi um passo para implementação do ensino profissional no Brasil, sob a responsabilidade do Estado, uma vez que um novo projeto do país se sustentava mediante o processo de industrialização.

Nesse sentido, as propostas de implantação da educação profissional no Brasil foram medidas necessárias para contribuir com o progresso das indústrias. A ação política do então Presidente Afonso Pena foi necessária para o futuro das escolas profissionalizantes no país, por isso,

Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha aproveitando as ideias defendidas por Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da Federação que eram destinadas 'aos pobres e humildes'. Estes Liceus eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios e voltados para o ensino industrial, sendo custeados pelo Estado Brasileiro. Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar 'chefes de cultura, administradores e capatazes'. Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização. (MOURA, 2007, p. 06).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices evidenciou-se como importante medida para formalizar o ensino profissionalizante e impulsionar o desenvolvimento econômico, uma vez que ampliou os horizontes para atender as necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Como observamos, a educação profissional se estabeleceu no Brasil a partir das mudanças ocorridas no setor econômico-produtivo cuja formação de mão de obra qualificada para amparar o mercado de trabalho era uma política necessária para favorecer o crescimento do país em desenvolvimento. Nesse contexto, chega-se as décadas de 30 e 40 do século XX marcada por distintas transformações políticas, econômicas e educacionais. É nesse momento que a nova burguesia industrial, em substituição às oligarquias cafejeiras, se fortalece no Brasil. (BRASIL, 2007)

No Maranhão, a Escola de Aprendizes e Artífices foi transformada em Liceu Industrial de São Luiz, passando a localizar-se no bairro do Diamante. Assim, foi lançada a pedra fundamental do prédio que hoje abriga a sede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA - Campus Monte Castelo.

Em 30 de janeiro de 1942, com a necessidade de responder as novas demandas educacionais no setor industrial, em fase do processo de intensificação do processo de importações, ditadas pelas dinâmicas da produção dos países industrializados durante a segunda guerra mundial, o Decreto nº 4.073 institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Neste contexto, criam-se as escolas industriais. No mesmo ano, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, instalou-se a rede de Escolas Técnicas Federais. Com isso, o então Liceu de São Luís transformou-se na Escola Técnica Federal de São Luís. (BRASIL, 2014, p. 14).

A chamada dualidade estrutural que sempre permeia a educação técnica no Brasil foi se constituindo a partir de uma visão educacional que se configurou de um lado para a elite dirigente e de outro para os filhos dos trabalhadores. Assim, como indica a Constituição Brasileira de 1937, cujo texto trata especificamente do ensino técnico e industrial, se estabelece no Art. 129 que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 2009).

Ao contrário da Constituição de 1934 que inseriu uma política de educação com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação, o Art. 129 da Constituição de 1937, no período ditatorial do Governo Vargas, dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação, além de apresentar, pela primeira vez na legislação, a expressão 'escolas vocacionais' (MOURA, 2007). O texto

reforça que tais escolas eram destinadas aos pobres, para preparar os filhos dos operários ou seus associados para os ofícios.

Durante o intenso processo de industrialização e transformação nas relações de produção, foi necessário um posicionamento mais efetivo dos setores dirigentes em relação à educação nacional. Para dar respostas a essas demandas, em 1941 entraram em vigor uma série de Decretos-Lei com a finalidade de normalizar a educação brasileira profissionalizante conforme os ramos da economia.

Este conjunto de Decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional - a Reforma Capanema, em função do nome do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Os principais Decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 - Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 - Lei Orgânica do Ensino Normal; e Decreto nº. 9.613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/42 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema "S". (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Assim, por meio da Reforma Capanema, retomou-se a ideia inicial de escolas de aprendizes que eram destinadas aos filhos da classe trabalhadora, com os objetivos de torná-los profissionais para atuarem nos setores da indústria, do comércio e dos serviços. Com essa medida torna evidente a importância que tivera a educação no país, especialmente no campo da educação profissional, pois foram definidas leis específicas para cada ramo profissional da economia. Entretanto, a dualidade reafirmava-se e o acesso ao ensino superior continuava ocorrendo em função dos conteúdos gerais, das ciências, das letras, dentre outros.

Após a Reforma Capanema, a educação brasileira, considerada regular, foi organizada em dois níveis, sendo educação básica e superior. A primeira dividida em duas etapas: o curso primário e secundário (ginasial e colegial). Sobre a vertente da educação profissionalizante (como era conhecida na época), a parte final do ensino secundário, era estruturada pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agro técnico. Com a mesma duração e nível do colegial, porém não habilitava para o ingresso no ensino superior. (BRASIL, 2007)

Segundo Moura (2007), apesar dessa diferenciação, surge pela primeira vez uma aproximação entre o ensino propedêutico e profissional, e os cursos profissionalizantes de nível médio. O primeiro colegial com suas variantes científico e clássico, e o segundo por meio de exames de adaptação. Além disso, a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais "S" nas décadas seguintes, demonstram a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar "mão-de-obra" para o mundo produtivo. Dessa forma, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social é mais uma vez ratificado.

A política educacional em torno da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB refletiu os conflitos de interesse diante dos setores populares e populistas que pleiteavam, além de outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita e a equivalência entre o ensino médio propedêutico e profissionalizante. Por outro lado, os setores vinculados às classes hegemônicas, reivindicavam a redução da ação política sobre a escola. Defendiam que a educação fosse realizada em escolas privadas, que as escolas públicas fossem complementares para quem não quisesse matricular os filhos na particular. Além disso, advogavam a subversão do Estado para as escolas, especialmente para as privadas. (BRASIL, 2007).

Foi nesse contexto que o primeiro Projeto da primeira LDB do país foi discutido e que tramitou durante 13 anos, refletindo as contradições da sociedade e da esfera educacional em particular. Desse modo, ela envolve todos os níveis e modalidades acadêmicas e de ensino e proporciona liberdade de atuação de toda iniciativa privada no campo educacional, além de dar plena equivalência em todos os níveis sem necessidade de exames ou provas (MOURA, 2007).

Foi dado formalmente um fim na dualidade de ensino, porém, os currículos a mantinham, uma vez que a vertente encarregada de dar continuidade aos estudos continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos seletivos para acesso

ao ensino superior, enquanto que os cursos profissionalizantes eram reduzidos em favor das necessidades do mundo do trabalho.

Nas últimas décadas muitas mudanças ocorreram até chegarmos a atual denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porém, neste texto, encerramos o recorte histórico para apresentar algumas considerações sobre a dança na educação profissional e tecnológica segundo os aspectos teóricos destacados na presente pesquisa em andamento.

Considerações sobre o ensino da dança na educação profissional

Podemos dizer que o Brasil é caracterizado por uma sociedade extremamente dançante, uma vez que as festividades e a diversidade de ritmos culturais que envolvem músicas e danças fazem parte do cotidiano de diversas pessoas, no entanto a dança como disciplina curricular das escolas ainda não é bem compreendida na perspectiva político-pedagógica, uma vez que se depara com várias questões ideológica e estrutural. Na maioria das vezes a dança é incluída no ensino a partir de uma visão puramente instrumental, ou seja, a serviço dos interesses produtivos e reprodutivos.

Salientamos que não é essa concepção de dança que se pensa na escola, mas, sim, de como, pela aproximação e observação da dança e pela reflexão sobre ela, podemos pensar sobre nós mesmos. O que interessa como conteúdo da dança escolar são os elementos da linguagem criativa por meio do movimento. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 47).

Tais questões apontadas acima, se organizam a partir de distintas perspectivas, e apresentam abordagens teóricas que situam o ensino da dança no campo de investigação da prática educativa que permeia as diversas relações entre os sujeitos que atuam no campo educacional e as demandas político-ideológicas que configuram o paradigma educacional brasileiro. Apresenta-se uma proposta que visa um diálogo com as distintas formas de saberes e ilustra a necessidade de lidarmos com uma possível complementaridade ou contradição entre os diferentes

tipos de conhecimento e não a utilização superficial das artes no processo educacional.

Dessa forma, ao se dar ênfase as questões apresentadas nesse texto, é necessário apontarmos alguns aspectos conceituais que busquem situar a presença da dança na modalidade do ensino médio integrado ao técnico. Para isso, inicia-se com a seguinte abordagem do autor Boaventura de Sousa Santos:

[...] A ecologia dos saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre conhecimento científico e não científico, alargando deste modo o alcance da intersubjetividade como não interconhecimento e vice-versa. (SANTOS, 2010, p. 58).

De acordo com o autor, podemos dizer que as relações entre as formas de conhecimento não devem partir de um modelo superior indiscutível nas ciências, como prevaleceu durante muito tempo, “[...] uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas” (SANTOS, 2010, p. 58). Isso nos possibilita propor possíveis conexões referentes ao objeto da presente pesquisa, a partir do momento que se pretende investigar o ensino da dança num determinado tempo-espço, onde as políticas públicas que envolvem a educação básica, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica, retratam as controvérsias e contradições que envolvem o ensino das artes neste setor da educação.

Nesse contexto, optamos por destacar as compreensões dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA - Campus Monte Castelo, frente às questões que envolvem as possíveis articulações entre o ensino da dança e a sua formação profissional, uma vez que se sabe que, mesmo diante de novos horizontes que se apresentam no âmbito educacional, as propostas política-pedagógicas ainda estão submetidas ao sistema econômico vigente. No entanto, ressalta-se que a partir do momento em que esses sujeitos entram em

contato com as atividades da área da dança, pressupõe-se que novas compreensões se configurem com ênfase na atuação do corpo-mente.

As discussões que serão apresentadas no decorrer da pesquisa sobre as relações entre a dança e a educação profissional e tecnológica faz-se supor, como pontua Santos (2010), a persistência do pensamento abissal para, então, se começar a pensar e a agir para além dele, pois sem esse reconhecimento o pensamento crítico continuará reproduzindo as linhas abissais por mais que estas não sejam proclamadas como tais. Por isso, o pensamento pós-abissal pode apreender com o Sul usando uma epistemologia do Sul, sem negar a diversidade dos conhecimentos, uma vez que:

Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia dos saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (QUIJANO, 2010, p. 53).

A ecologia dos saberes nos aponta um caminho para tentarmos compreender como as experiências percebidas pelos estudantes dos cursos técnicos do Instituto Federal em questão, buscando-se compreender que “A primeira condição para um pensamento pós-abissal é a copresença radical. A copresença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários” (SANTOS, 2010, p. 53). Nessas perspectivas, supõe-se que a construção desse encontro entre os agentes envolvidos no processo educativo num determinado espaço-tempo cuja relação com os artistas-pesquisadores-professores “habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pensarem e re-aprenderem modos de compreensão, apresentação e representação no mundo” (IRWIN, 2008, p. 91), e com todos integrantes das fronteiras sócio históricas, geográficas, entre outras, ocorre simultaneamente, independente da investigação de determinado sujeito.

Nota-se, que todos os agentes sociais que integram a educação fazem parte de um determinado contexto e, assim, a linha abissal se constitui também no espaço

educacional. Por isso, a proposta dessa discussão enuncia uma maneira de evidenciar os saberes que, neste caso, busca confrontar o modo de produzir conhecimento a partir das necessidades cognitivas do capitalismo.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também no conjunto dos educados sob a sua hegemonia. [...] Trata-se da perspectiva cognitiva durante longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de serem questionadas. (QUIJANO, 2010, p. 86).

Entende-se que a experiência do poder capitalista mundial é fortalecida pelo controle do trabalho e, portanto, há uma dinâmica que estrutura um conjunto e as partes. "As possíveis variantes do movimento de cada parte são secundárias, sem efeito sobre o todo e reconhecidas como particularidades de uma regra ou lógica geral do todo a que pertencem" (QUIJANO, 2010, p. 95). Por outro lado, esse entendimento pode ser desconstruído mediante um enfrentamento contínuo, pois meio de um esforço coletivo e civilizacional, como aponta Santos (2010), é provavelmente a única forma de confrontar a já reconhecida e atual forma de pensamento abissal identificada nas relações socioculturais, políticas e econômicas.

Assim, ao mesmo tempo em que se evidencia uma configuração a partir das relações sociais que se desenvolvem continuamente diante um determinado paradigma, é importante também, como observa Santos (2010), evitar criar novas disciplinas para tentar resolver os problemas das antigas e assim reproduzir o modelo cientificamente predominante.

É importante que o ambiente educacional não seja apenas um reprodutor das epistemologias dominantes, por isso a ecologia dos saberes é sustentada pela ideia que necessita de uma reavaliação das intervenções e relações concretas no meio sociocultural. "Centra-se, pois, nas relações entre os saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática seria possível sem essas

hierarquias" (SANTOS, 2010, p. 60) Não se trata de substituir uma forma de conhecimento por outra, e sim reconhecer as especificidades de cada uma e dando preferências às formas de conhecimentos capazes de garantir maior participação das pessoas de determinado meio social.

Considerações finais

A inserção do ensino da Dança como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos técnicos ofertados no IFMA, nesse estudo, está sendo configurado no campo das discussões sobre a dança na educação e apresenta-se como mais um fenômeno complexo no campo do saber que busca problematizar a concepção positivista das ciências dominantes que se instalaram no campo educacional ao longo dos tempos.

O processo de ensino-aprendizagem da dança ativa outros campos de percepção para aqueles que já se interessam em ver as coisas de outra maneira e fazer parte dessa nova realidade. É a problematização do habitual intelectualismo racional linear que insiste em separar corpo-mente das produções individuais e coletivas, para ativar as áreas subutilizadas capazes de desenvolver as potencialidades necessárias para o crescimento integral dos sujeitos.

Todas essas mudanças passam pela reforma íntima da consciência dos seres do planeta. Novas características que confrontem a visão das pessoas ainda presas às regras herdadas milenarmente podem se ajustar ao universo com novas intenções, onde uma proposta de conhecimento artístico-cultural poderá ser incluído na vida dos sujeitos através da presença da Dança na educação escolar.

Referências:

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 - 2018** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, 2014.

_____. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos. Acesso em: 21 de setembro de 2009.

CURVELO, Marília Nascimento. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador**. Dissertação de Mestrado. UFBA. Salvador, 2013.

FERREIRA, Graziela Silva. **Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA**. Dissertação de Mestrado. Salvador, 2013.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*. IN BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian (orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: SESC SP/ SENAC, 2008, p. 87-107.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Holos, Ano 23, Volume 2. 2007.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Moderna. São Paulo, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. IN: **Epistemologias do Sul**. SANTOS Boaventura de Sousa Santos & MENESES, Maria Paula (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RUDACOFF, Alexandra Naima Machado. **As mulheres professoras de artes na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1979)**. Dissertação de Mestrado. São Luís, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes IN: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Aloísio e SOUZA, Renildo. **Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional**. Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois. São Paulo, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva...e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (org.). **Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas, Papirus, 2001, p. 39-78.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado (versão ampliada do texto Concepções do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2007, p. 1-30.

* Roselia Lobato Silva (bolsista FAPEMA) atualmente é estudante do Mestrado em Dança na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professora de Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Especialista em Didática Universitária - Faculdade Pitágoras. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: roselobato@ifma.edu.br.

† Lúcia Helena Alfredi de Matos - Doutora em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Pesquisadora e professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da UFBA. Coordenadora Nacional do Projeto Mapeamento da Dança nas capitais brasileiras e no Distrito Federal (1ª etapa). Líder do grupo de pesquisa PROCEDA - Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (CNPQ). E-mail: luciamatos@ufba.br.