



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM DANÇA: O INEDITISMO DA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

AMANDA SANTOS DE LIMA

Sob a Orientação da
Profa. Dra. Celia Regina Otranto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares. Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica, RJ
Março de 2014

371.429

L732f

T

Lima, Amanda Santos de, 1989-

A formação profissional em dança : o ineditismo da proposta de educação em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro / Amanda Santos de Lima. - 2014.

167 f. : il.

Orientadora: Celia Regina Otranto.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 88-98.

1. Ensino técnico - Teses. 2. Ensino profissional - Teses. 3. Formação profissional - Teses. 4. Ensino integrado - Teses. 5. Dança na educação - Teses. I. Otranto, Celia Regina, 1947-. . II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

AMANDA SANTOS DE LIMA

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
DANÇA: O INEDITISMO DA PROPOSTA
DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE
JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 27/03/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celia Regina Otranto (Orientadora)

UFRRJ

Prof. Dr. José dos Santos Souza

UFRRJ

Prof. Dr. Sonia Maria Rummert

UFF

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que, não sem sacrifício, sempre se empenharam para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade e com quem aprendi a amar e respeitar o próximo, e lutar pela igualdade. Sem toda a dedicação, sacrifício, suporte e acompanhamento deles eu não teria chegado até aqui.

A minha orientadora, que acreditou em minha capacidade e valorizou o tema de pesquisa por mim escolhido, colaborando de forma singular com cada detalhe durante todo o processo desta, corrigindo erros, indicando leituras e provocando reflexões.

A Rosane Campello, coordenadora do Curso Técnico em Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB), pela acolhida e por todo o apoio, empenho e colaboração com a pesquisa de uma forma muito carinhosa. Uma mulher guerreira que luta por um espaço digno para a dança na educação pública, acreditando no potencial desta para uma formação mais humana.

Ao diretor da ETEAB, José Adriano Alves, pela disposição e confiança.

Aos professores do Curso Técnico em Dança da ETEAB que, mesmo com a correria do cotidiano, sempre procuraram colaborar com a pesquisa.

A Maura Luiza Gomes e Rosane Faria, supervisoras pedagógicas da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE) da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), pela atenção dispensada e pelos esclarecimentos de fundamental importância para o presente trabalho.

Aos alunos do Curso Técnico em Dança da ETEAB, pelas contribuições.

A Silvia Soter, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que vem me provocando reflexões fundamentais sobre a dança desde a graduação, e que colaborou com esta pesquisa com textos que contemplam temas de difícil acesso.

Ao professor Jerônimo Euzébio, com quem iniciei meus primeiros passos na dança e que me acompanhou por toda a infância e adolescência, sendo responsável por boa parte de minha formação não só técnica, como também humana.

Aos meus professores da graduação em Pedagogia da UFRJ pela base sólida que ajudaram a construir em minha formação acadêmica, em especial a minha orientadora Monique Andries Nogueira e ao Professor Roberto Leher, através do qual iniciei esta pesquisa, e que despertou em mim o interesse pelo tema das desigualdades sociais e políticas educacionais.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com os quais adquiri conhecimentos indispensáveis para prosseguir academicamente, com destaque para os professores Allan Damasceno, Fernando Gouvêa e José dos Santos Souza.

Aos colegas do mestrado, pela amizade e pelas trocas.

Aos colegas de trabalho da Prefeitura Municipal de Mesquita, em especial às diretoras Ana Maria Gonçalves e Cristiane Farias, e às Gerentes de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (2012-2013) Andréa Dutra, Amanda Santos e Ludimila Fernandes, pela compreensão e colaboração ao longo do curso.

RESUMO

LIMA, Amanda Santos de. **A formação profissional em dança: o ineditismo da proposta de educação integrada em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro.** 2014. 129 p. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ.

No estado do Rio de Janeiro, em um cenário repleto de cursos técnicos de nível médio em diversas áreas, a profissionalização em dança se apresentava, até o ano de 2010, somente através das escolas de dança, de forma concomitante ou subsequente a este nível de ensino. Em 2011, foi aberto o primeiro curso técnico em dança integrado ao ensino médio, oferecido por uma escola técnica estadual. A pesquisa teve por objetivo analisar a estrutura e funcionamento deste curso, sua relevância social, sua proposta pedagógica, bem como os limites e possibilidades para a adoção da integração entre os ensinos médio e técnico. O presente estudo apresenta, num primeiro momento, uma revisão de literatura que contempla um histórico da articulação entre ensino médio e ensino técnico no Brasil, na procura por uma integração que ainda não se consolidou na prática, seguido de uma análise sobre as relações entre dança e educação, com enfoque na educação profissional nesta área. No terceiro capítulo, são apresentados dados sobre a implantação do currículo integrado na Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC), que se efetivou após a abertura do primeiro curso técnico em dança da rede, oferecido pela Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB). O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo, que envolveu observações de aulas, reuniões e eventos do curso, questionários aplicados com alunos e professores, e entrevistas com a equipe administrativo-pedagógica da escola e da rede. Ao final da pesquisa consideramos que a integração plena ainda não foi atingida, mas é inegável a constatação do caminho diferenciado que o curso de dança da ETEAB está tentando construir, já tendo galgado alguns degraus, ainda pequenos, mas importantes para a integração que, acreditamos, possa um dia acontecer de verdade. No entanto, o estudo permitiu também a constatação dos desafios que ainda irão surgir com a ampliação do formato integrado para toda a rede FAETEC, uma vez que nem os professores, nem as escolas estão preparadas para atuar em cursos integrados. Porém, algumas ações diferenciadas que surgiram na ETEAB podem vir a acender uma pequena luz no fim de túnel, apesar de termos consciência de que o caminho a trilhar ainda é árduo e longo.

Palavras-Chave: Dança; Educação Profissional; Ensino Integrado; Curso Técnico.

ABSTRACT

LIMA, Amanda Santos de. **The professional formation in dancing: the innovative proposal of integrated education in a public school in Rio de Janeiro, Brazil.** 2014. 129 p. Dissertation (Master Course) - Post-Graduate in Education in UFRRJ.

In Rio de Janeiro , in a scene full of technical courses in many areas , the professionalization in dance in the high school was presented until 2010 only by schools of dance, concurrent or subsequent to this level of education. In 2011, the first technical course in dance integrated to high school was opened by a state technical school. The research pretends to analyze the structure and operation of this course, social relevance, educational proposal, and the limits and possibilities for the adoption of integration between high school and professional education. This study presents, at first, a literature review that includes a history of the relation between high school and professional education in Brazil, that search for an integration that has not yet been consolidated in practice, followed by an analysis of the relation between dance and education with focus on professional education in this area. In the third chapter, we present information about the implementation of the Integrated Curriculum in Fundação Estadual de Apoio a Escola Técnica (FAETEC), that occurred after the opening of the first technical course in dance network, offered by Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB). The fourth chapter presents the results of the study in the school, including observation of lessons, events, questionnaires with students and teachers, and interviews with administrative and teaching staff of the school and the network. At the end of the survey we consider that the integration as a totality has not yet been reached, but it is undeniable the differential that the course of dance ETEAB are trying to build, having already climbed some stairs, still small, but important for the integration that, we believe, may one day come true . However, the study also led to confirmation of the challenges that will arise with the further expansion of the integrated format for all FAETEC, since neither the teachers nor the schools are prepared to work in integrated courses. However, some differentiated actions that appeared in ETEAB may come to light a small light in the end of the tunnel, although we realize that the way to go is still long and difficult.

Keywords: Dance; Professional Education; Integrated Education; Technical Course.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Número e nível de formação dos funcionários da ETEAB.....	56
Tabela 02: Matriz curricular atual do Curso Técnico em Dança.....	61
Tabela 03: Funções e subfunções do técnico em dança.....	64
Tabela 04: Grade horária das turmas do Curso Técnico em Dança (2013).....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto da entrada da ETEAB.....	56
Figura 2: Aula de “Fundamentos da música” e “Arte”	69
Figura 3: Tema “Mundo e Corpo” em apresentação de dança no primeiro ano de funcionamento do curso (2011), com a turma de 1º ano.....	70
Figura 4: Primeira turma do curso dança, no 2º ano, em 2012, com coreografia em homenagem aos índios brasileiros, contemplando o binômio conceitual “Brasil e Movimento”	70
Figura 5: 2012: Turma de 2º ano (Tema: Brasil e Movimento) encena os tempos da escravidão no Brasil enquanto turma de 1º ano (Tema: Mundo e Corpo) dança balé clássico representando a chegada dos europeus no país.....	71
Figura 6: 2013: 1º ano em apresentação de dança africana.....	71
Figura 7: 2013: 1º ano dançando “Tarantela”, dança típica da Itália trabalhada nas aulas de Dança Folclórica I.....	72
Figura 8: Samba e Funk em coreografias dançadas pela turma de 3º ano (Tema: Rio de Janeiro e Cena) em 2013.....	72
Figura 9: Questão da prova integrada do 1º ano – 2º trimestre de 2013.....	73
Figura 10: Questão da prova integrada do 2º ano – 2º trimestre de 2013.....	74
Figura 11: Visitas técnicas.....	81
Figura 12: Diversidade de atividades no curso técnico em dança da ETEAB.....	82

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAEP – Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CES – Câmara de Educação Superior

CNCT – Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP – Conselho Pleno

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DDE – Departamento de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica

DRT – Delegacia Regional do Trabalho

EEEF – Escolas Estaduais de Ensino Fundamental

EEDMO – Escola Estadual de Dança Maria Olenewa

EMI – Ensino Médio Integrado

ETE – Escola Técnica Estadual

ETEAB – Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FAETERJS – Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEART – Instituto Nacional das Escolas de Arte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEPAM – Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAR – Museu de Arte do Rio

MEC – Ministério da Educação

MS – Ministério da Saúde

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

ONG – Organização Não Governamental

PAV – Produção de Áudio e Vídeo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SATED – Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEC – Secretaria de Estado de Cultura

SECTEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

SINDIDANÇA – Sindicato de Dança

SPDRJ – Sindicato dos Profissionais da Dança do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – United States International Development Agency

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I: Percurso Histórico da Integração entre os Ensinos Médio e Técnico.....	7
1.1. Relações entre Educação e Trabalho no Brasil: Da Colônia à Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	7
1.2. A conturbada relação entre os Ensinos Médio e Técnico durante a Ditadura Militar ..	11
1.3. Da Constituição de 1988 aos dias atuais: As “Reformas” da Educação Profissional e as transformações no mercado de trabalho	13
1.4. O Ensino Integrado e a busca pela Escola Unitária e Politécnica	21
Capítulo II: Dança, profissão e formação cultural na Educação Brasileira	31
2.1. Algumas considerações sobre a dança na escola.....	31
2.2. Ensino de dança: o que há para além das escolas?	35
2.3. A profissão e formação do artista da dança	38
2.4. A formação cultural na Educação Profissional em dança no Rio de Janeiro	44
Capítulo III: Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico na Formação Profissional em Dança	50
3.1. O Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico na FAETEC	50
3.2. A Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch	55
3.3. Os primeiros passos de dança na ETE Adolpho Bloch	58
3.4. O Curso Técnico em Dança	59
Capítulo IV: Conquistas e desafios na implantação do ensino integrado no curso técnico em dança da ETE Adolpho Bloch	65
4.1 Organização e articulação dos componentes curriculares	65
4.2 Atividades, trabalhos e avaliações integradas	68
4.3 Formação e integração dos professores, e o problema de sobrecarga	75
4.4 Uma formação diferenciada	79
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

Segundo Pereira *et alli* (2008), no Ensino Médio, historicamente, temos convivido com a segmentação de conhecimentos e objetivos na organização dos cursos e redes. Na década de 1990, o Decreto 2.208/97 foi alvo de críticas e causou retrocesso na organização da educação profissional no país, devido a separação imposta entre o ensino profissionalizante e o ensino de cultura geral.

A adoção dessa política desmantelou a proposta de ensino técnico-profissional que vinha sendo estruturado no país desde os anos 1940 e que buscava um caminho de aperfeiçoamento que levasse a uma formação integrada, com iniciativas no sentido de transformar-se numa proposta mais próxima do modelo da educação politécnica (PEREIRA *et alli*, 2008, p.123).

Apesar do retrocesso apontado acima, a educação integrada foi sendo contemplada cada vez mais nos debates acerca das relações entre formação geral e formação para o trabalho, especialmente no Ensino Médio, culminando com a aprovação, no ano de 2004, do Decreto n. 5154/04. Com este, o governo revogou o antigo e ofereceu novas bases para a proposta de Ensino Médio integrado.

Discutiu-se muito a questão da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo. Fazer a crítica da profissionalização compulsória (segundo a Lei n. 5.692/1971) e defender a introdução do trabalho na educação levava à questão de pensar o trabalho como princípio educativo, além da alienação das formas históricas do trabalho, o que significa a educação do ser humano em toda a sua potencialidade. (CIAVATTA, 2011, p. 3)

Mas ainda é clara a necessidade de se “atingir um estágio de integração entre a educação geral e a educação tecnológica e profissional, na qual um processo formativo não substitua o outro, mas [...] promova uma interação orgânica entre objetivos, conteúdos, métodos e resultados” (PEREIRA *et alli*, 2008, p. 122).

Apesar da aprovação do Decreto n. 5154/04 e as discussões ocorridas, a real integração entre os ensinos médio e técnico no Brasil ainda permanece distante na prática educacional brasileira, inclusive no ensino de dança, foco desta pesquisa.

Dentre as formas de profissionalização em dança, no Brasil, existem os cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) e os cursos técnicos em dança – que, em geral, ocorrem em escolas de dança, de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Segundo o Sindicato dos Profissionais da Dança do Rio de Janeiro, até 2010, existiam em todo o estado do Rio de Janeiro, somente cinco escolas de dança com oferta de cursos de formação profissional. São elas: Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, Escola de Dança Petite Danse, Ballet Dalal Achcar, Escola Angel Vianna e Centro de Dança Rio. Dentre as citadas, somente a Escola Estadual de Dança Maria Olenewa é uma instituição pública, e nenhuma delas é uma escola regular, de educação básica.

Durante uma participação em um encontro sobre formação de professores para o ensino de arte no Rio de Janeiro, em novembro de 2010, obtive a informação de que a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) iria abrir, no ano seguinte, a primeira turma

de um novo curso: um curso técnico em dança de nível médio. No primeiro semestre de 2011, comecei a assistir na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde, na época, cursava o último período da graduação em Pedagogia, uma disciplina chamada “Educação e Trabalho”, com o Professor Dr. Roberto Leher. Na ocasião desta disciplina, foi solicitada uma pesquisa sobre ensino profissionalizante, na qual poderíamos fazer um trabalho de campo. Sabendo da existência do curso de dança da FAETEC, comecei a pesquisar sobre o mesmo e tive acesso, a princípio, a alguns dados que aguçaram minha curiosidade para desenvolver um estudo mais detalhado. O primeiro deles é que o referido curso abriu sua primeira turma em fevereiro de 2011, com 22 alunos. Era, portanto, um curso novo e inédito no que diz respeito à dança. Fui informada, ainda, que se tratava de um curso com duração de três anos, tendo como exigência para o acesso, a conclusão do nono ano do Ensino Fundamental e a aprovação no exame de ingresso comum a toda a rede FAETEC. Mas, a informação mais importante para mim foi que, além do curso ser oferecido em uma escola pública regular, este se daria de forma integrada, onde o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante caminhariam juntos. Como já havia lido muitos artigos a respeito da dificuldade dessa integração acontecer na prática, quis acompanhar mais de perto essa iniciativa de oferecer um curso profissionalizante de dança, integrado ao Ensino Médio, em uma escola pública. Por este motivo, ao concluir a disciplina que cursava na UFRJ, elaborei um projeto de pesquisa sobre o assunto que submeti ao mestrado em educação da UFRRJ (PPGEduc). Os resultados desta pesquisa estão aqui relatados.

O curso é oferecido na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB), localizada no bairro de São Cristóvão, e é o primeiro no país que segue este modelo, contemplando aulas de técnicas de dança, consciência corporal, danças folclóricas, fundamentos do teatro, dança contemporânea, prática de montagem¹, história da dança, entre outras. Em um cenário onde predominam cursos como os de mecânica, eletrônica, edificações, etc., é uma conquista para a área de artes ter um curso técnico em dança, dividindo espaço com outros cursos profissionalizantes dentro da escola regular.

O estudo formal de determinadas linguagens artísticas, tais como o ballet clássico e a música erudita, é comumente, relegado às classes mais abastadas, fato que contribui para distanciar as classes populares do acesso a estas áreas do saber. Sabemos que, em nossa sociedade, marcada pela distribuição desigual tanto de bens materiais como simbólicos, “dificultar o acesso ao saber e às diversas formas de conhecimento funciona como instrumento de poder e dominação” (PEREGRINO; PEREIRA; COUTINHO, 1995, p. 23). Em geral, no currículo de escolas de educação básica, dificilmente encontramos elementos ligados ao desenvolvimento do potencial criador, das aptidões artísticas, da autonomia, da imaginação, da criatividade, das formas de expressão – principalmente da expressão corporal (ALENCAR, 1990). A dança, quando está presente na escola – pública ou privada – geralmente está à margem do currículo, isolada das outras áreas do conhecimento (STRAZZACAPPA, 2001 e 2003). Por outro lado, temos na ETEAB um currículo pensado e elaborado especificamente para a formação profissional em dança, na forma de Ensino Médio Integrado, ou seja, onde, supostamente, a formação profissional não acontece de forma isolada da formação profissional.

Para dar prosseguimento à pesquisa, realizei algumas visitas à escola, onde tive acesso à grade curricular do curso de dança e a oportunidade de conhecer a idealizadora e coordenadora do curso, Rosane Campello, além de outros três professores com quem pude

¹ A disciplina “Prática de montagem” contempla estudos sobre criação cênica e seus modos de elaboração e execução, estudos de composição de projetos culturais bem como dos agentes participativos na criação de um espetáculo e suas funções no mesmo, estudos de práticas de performance e seus modos de acontecimento fora de ambientes pré-estabelecidos (ruas, praças, pátios escolares, etc), entre outros.

conversar sobre questões relacionadas ao curso em questão. Os dados obtidos através desta pesquisa de possibilitaram reflexões acerca de questões relacionadas à politécnica, pois, além dos fatores mencionados anteriormente, algo que chamou atenção e tornou o estudo deste curso ainda mais interessante, é que a proposta curricular do mesmo apresenta algumas características de uma educação/formação politécnica, como a articulação entre a formação geral e profissional, bem como entre trabalho manual e trabalho intelectual, além da incorporação de diferentes saberes da área das artes, em geral. Mesmo em se tratando de Ensino Médio Integrado é comum que a formação geral e a profissional não dialoguem entre si, funcionando, na prática, como um curso concomitante ao Ensino Médio. Tive a oportunidade de constatar que, no caso deste curso técnico em dança, o currículo está sendo pensado de modo a permitir a articulação entre as diversas áreas, possibilitando assim uma formação integral. A iniciativa desta instituição destacou-se, para mim, pelos seguintes fatores: contemplar a dança como área de formação profissional – contrariando a tendência de se entender a dança como entretenimento; inserir tal curso em uma escola pública regular reconhecida por seus cursos técnicos; e apresentar matriz curricular integrada – experiência inédita até então no Brasil no que se refere ao ensino profissionalizante de dança.

Considerarei, então, que o momento era muito propício e, talvez, o melhor para a realização da pesquisa proposta, pois, se uma sondagem inicial foi feita durante o ano em que se abriu a primeira turma do curso – que tem duração de três anos – nos dois anos que se seguiram, com a pesquisa do mestrado, foi possível acompanhar o desenvolvimento dessa primeira turma até a conclusão de curso, bem como o ingresso de novos alunos, em fevereiro de 2012 e 2013. Uma questão que motivou a pesquisa foi: Se o curso se volta a fornecer uma ampla formação na área de dança, estaria este correndo o risco de não priorizar conteúdos necessários para o ingresso em cursos de graduação? Trata-se de uma questão colocada até mesmo por professores do curso em questão. Essa e outras questões foram observadas e analisadas nesse período de dois anos, acompanhando as mudanças na organização do curso, alterações na demanda de alunos, entrada de novos professores, evasão de alunos de um ano para o outro, entre outros pontos

As questões que nortearam o estudo foram as seguintes: a) Estaria este curso fornecendo, de fato, uma formação mais ampla, se comparado a outros cursos técnicos em dança já existentes? b) Até que ponto este curso apresenta e coloca em prática uma proposta integrada de ensino?

Estas essas questões dizem respeito à relação entre educação e trabalho, estando inseridas no âmbito da formação do trabalhador e da educação para as classes populares no Brasil, trazendo para a discussão pontos como a democratização da cultura e a educação para a adaptação ou para a autonomia/emancipação. A profissionalização através de cursos técnicos sejam estes concomitantes, subsequentes ou integrados ao Ensino Médio (como é o caso da escola em questão) é uma realidade muito comum para as classes populares em nosso país. É fundamental que se pense a formação técnica de nível médio de forma a não restringir determinada área do conhecimento, tal como a arte, somente às classes abastadas. É igualmente importante também, que se pense uma formação que não irá colocar seus sujeitos em uma posição de subordinação, reforçando a desigualdade social.

Para a realização de tal estudo, busco articulações entre obras de autores de diferentes áreas. Na área de artes, recorro a Nogueira (2006), Peregrino, Pereira e Coutinho (1995) e Alencar (1990). Dentro da subárea dança, busco fundamentação em Strazzacappa (2001, 2003, 2006 e 2009), Marques (2010) e Batalha & Calfa (2000). Na especialidade da educação e trabalho, fundamento minhas reflexões em Gramsci (1991), Adorno (1995), Leal (2011); Saviani (2003); Frigotto (2009); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Souza (2002) e Otranto

(1996). A partir desses autores, que serão complementados por outros, pretendo contemplar temáticas relativas ao Ensino Médio Integrado, à formação politécnica, às relações entre educação e trabalho e entre dança e educação, e à democratização da arte e da cultura.

A dança não é apenas atividade das classes nobres da burguesia, mas das mais variadas classes socioeconômicas. A questão é que se percebe uma visão geral, da sociedade contemporânea, de que todos podem dançar, mas o estudo e a profissionalização nesta área é algo para a elite (MEDINA *et alli*, 2008). Realmente, a exemplo dos cursos técnicos de dança oferecidos no Rio de Janeiro citados no início deste texto, podemos perceber que a classe que mais tem acesso ao estudo profissionalizante desta linguagem artística não está entre as menos favorecidas economicamente, a não ser por meio da oferta de bolsas de estudo, o que não compreende a maior parcela do público atendido pelas escolas que oferecem este tipo de curso. Há de se pensar que, diante do referencial teórico abordado e dos fatos expostos, presume-se que o curso de técnico em dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch foge ao contexto, uma vez que se destaca por suas inovações e, possivelmente, por outra compreensão da formação/educação em dança.

Apesar da dança ser uma linguagem artística frequentemente desvalorizada no ambiente escolar, defende-se aqui que é direito de toda a população que assim o desejar, o acesso a ela, sem discriminação de classe. Esse curso transmite a ideia de ser inovador por ter como proposta um Ensino Médio verdadeiramente integrado à formação profissional em dança, possibilitando aos menos favorecidos economicamente o acesso e produção dessa linguagem artística de forma séria, valorizando e ampliando os horizontes e perspectivas da profissionalização na área. Também é importante salientar que o tipo de formação profissional abordada por mim e pelos autores aqui citados e, possivelmente, oferecida pelo curso em questão não é exclusiva da área de dança, podendo seu estudo trazer contribuições para as mais diversas áreas do conhecimento no que diz respeito à estrutura, organização e objetivos da educação profissional.

Objetivos

A presente pesquisa teve como objetivo central identificar como a integração entre os ensinos médio e técnico, proposta pelo Curso Técnico em Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, está acontecendo na prática e até que ponto se aproxima da proposta de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual e entre educação profissional e formação geral.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Compreender a integração entre ensino técnico e Ensino Médio como parte de um projeto educacional comprometido com as bases da educação politécnica e unitária;
- Investigar como se dá o ensino de dança em diferentes instituições educacionais e, mais especificamente, na educação profissional;
- Obter um panorama da profissionalização em dança no Rio de Janeiro;
- Explicar o processo de implantação do currículo integrado nos cursos técnicos de nível médio da FAETEC;

- Caracterizar a formação encontrada no curso técnico em dança integrado ao Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch.

Metodologia

De acordo com Goldemberg (1998), os instrumentos da pesquisa científica devem ser adaptados durante todo o processo de trabalho, visando atender aos objetivos que se pretende alcançar. De acordo com esta autora, “a pesquisa científica requer flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os pesquisados” (GOLDEMBERG, 1998, p. 79). Concordando com o exposto acima, observando as características da realidade a ser estudada e o problema de pesquisa apresentado anteriormente, optei por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.

O estudo de caso supõe que se pode adquirir conhecimento de um fenômeno estudado a partir da exploração de um único caso, e se constitui como um dos principais métodos de pesquisa em ciências sociais, em pesquisas qualitativas, porque abre espaço para um conhecimento profundo sobre os dados estudados. Este tipo de metodologia não é uma técnica específica, mas uma análise holística, que considera a unidade social, no caso uma instituição, como um todo, assim como descreve Goldemberg (1998, p. 33):

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Com este tipo de abordagem, que necessita uma observação direta, acredito que dispus de uma vantagem metodológica que me permitiu um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações, conforme destacou Goldemberg (1998). Os tipos de dados e de procedimentos de pesquisa que normalmente se relacionam com o estudo de caso são a observação participante² e as entrevistas em profundidade, que favorecem a explicitação de significados das situações observadas e estudadas para os indivíduos da pesquisa de forma muito mais ampla do que aquilo que geralmente aparece em um questionário padronizado (GOLDEMBERG, 1998).

Assim, os principais procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa aqui proposta foram: a) observação participante de aulas de disciplinas de diversas áreas abordadas no currículo do curso em questão, como também de reuniões; b) realização de entrevistas com a coordenadora do Curso Técnico em Dança, diretor da ETE Adolpho Bloch e supervisora pedagógica do Departamento de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE) da FAETEC; c) aplicação de questionários com o corpo docente e discente; d) análise

² “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (GOLDEMBERG, 1998, p. 28).

de documentos relativos ao curso, como plano de curso, grade curricular, ementas das disciplinas oferecidas, textos e materiais pedagógicos utilizados pelos professores, etc³.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, foi realizada uma revisão de literatura, envolvendo um breve histórico da educação profissional no Brasil, abordando pontos sobre a relação entre educação e trabalho desde a Colônia até os dias atuais, chegando à discussão sobre o Ensino Médio Integrado e as concepções que o norteiam.

No segundo capítulo foram abordados aspectos relativos à dança na educação e, mais especificamente, à formação do profissional da dança no Brasil, seu percurso histórico e o momento atual, aprofundando questões ligadas à particularidade desta área no que diz respeito ao ensino, profissionalização e atuação no mercado de trabalho.

As temáticas abordadas nos dois primeiros estão reunidas no terceiro capítulo, fundamentando as discussões referentes a questão da integração curricular, destacando nosso foco de estudo: a recente oferta de formação profissional em dança integrada ao Ensino Médio na rede FAETEC.

No quarto e último capítulo, apresentei os dados obtidos através do estudo de caso realizado na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, apontando suas contribuições para a educação, para a área de arte e para o campo do trabalho.

³ A análise documental se apresentou como um dos principais instrumentos metodológicos, sendo fundamental na realização da presente pesquisa.

CAPÍTULO I

PERCURSO HISTÓRICO DA INTEGRAÇÃO ENTRE OS ENSINOS MÉDIO E TÉCNICO

A literatura sobre o dualismo entre a educação profissional e a educação geral na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.31), é fundamental atentar para o fato de que “é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”. A história torna explícita essa dualidade, revelando a ordenação da sociedade em classes, distinguindo estas “pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes”. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 31). Como afirma Ciavatta (2011, p. 3):

É preciso que voltemos um pouco no tempo para recuperar a historicidade dos processos que culminaram no que hoje se discute como a alternativa da formação integrada do Ensino Médio à educação profissional, técnica ou tecnológica, assim como recuperar as transformações políticas e educacionais no Brasil, particularmente a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a exarcação do Decreto n. 5.154/2004.

Concordando com a autora, vou tentar recuperar parte dessa historicidade na tentativa de deixar mais evidente a dualidade educacional e dificuldades de integração entre os ensinos médio e técnico.

1.1 Relações entre Educação e Trabalho no Brasil: Da Colônia à Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O conhecimento, através dos tempos, foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios e aos religiosos. A classe trabalhadora, aos poucos, foi tendo acesso ao conhecimento, mas de uma forma diferenciada. Na Europa, por exemplo, à medida que foi desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorreu a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).

Sobre a evolução do ensino no Brasil, na análise de Romanelli (1997 *apud* SOUZA, 2002, p. 3), no período colonial “a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E, para isso, contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus”. Na época, a escola era frequentada somente pelos filhos homens da classe dominante, tendo um conteúdo cultural fundamentado no “apego ao dogma e à autoridade, na tradição escolástica e literária, no desinteresse quase total pela ciência e na repugnância pelas atividades técnicas e artísticas [...], sem a preocupação de qualificar para o trabalho” (SOUZA, 2002, p. 4). Esse modelo, de acordo com Souza (2002), foi transformado em educação de classe. Tal educação jesuítica predominou durante a colônia, o império e até

na Primeira República sem modificações estruturais, “mesmo quando a demanda social para a educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar” (SOUZA, 2002, p. 4).

“No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 32). Apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo passou a ser uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo tornou-se objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo foi sempre “a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 32). Desde então, se tornou notável e duradoura a existência da dicotomia entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. O legado escravocrata no Brasil nos conduziu a representação de que o trabalho que exige esforço físico e manual é considerado um trabalho socialmente desqualificado.

Entrando no Período Imperial, com a vinda do Príncipe Regente, já no século XIX, foram criados os primeiros cursos não teológicos destinados à elite aristocrática e nobre (SOUZA, 2002). Ao mesmo tempo, várias instituições foram instituídas com o objetivo de disciplinar crianças para o exercício da mão de obra, a exemplo da Casa Pia de São José, em 1804, que depois passou a se chamar Colégio dos Órfãos de São José. O público alvo eram os “desvalidos da sorte”, crianças órfãs e pobres oriundos, principalmente, da zona rural (FEITOSA, 2010). Com a vinda da Família Real, entre outras inovações foram criados cursos superiores para a elite e cursos profissionais para os mais pobres. As décadas de 1840 e 1850 apresentaram uma evolução no que diz respeito à educação profissional, com a criação de escolas profissionais nas províncias do Pará, Maranhão, São Paulo, Piauí, Alagoas, Ceará, Sergipe, Amazonas, Rio Grande do Norte e Paraíba.

Ainda sobre o Império, é importante salientar que a educação escolar assumiu grande importância na formação dos letrados, desempenhando o papel de fornecedora de pessoal qualificado para a administração e para a política. O ensino secundário passou a se destinar à preparação de candidatos ao ensino superior, tendo o primeiro sua estrutura influenciada pela forma universalista e humanística do currículo do segundo, nos fazendo compreender que não existia, assim como não existe até hoje, um sistema educacional, mas “sistemas educacionais” (SOUZA, 2002). O autor destaca o baixo nível de preocupação que, na época, o governo vinha manifestando para com a reconstrução do “sistema educacional”, a exemplo da criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, de curta duração, “reunindo num só órgão a administração de coisas tão díspares” (SOUZA, 2002, p. 6).

Já no período republicano, de 1889 a 1930, o cenário nacional foi preenchido por grandes mudanças econômicas e sociais, surgindo um novo modelo de sociedade, a partir da abolição da escravatura e da vinda de imigrantes trabalhadores. Mas, mesmo com a proclamação da República, “não existiu o pensamento ou a decisão de se realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessárias às novas instituições democráticas” (SOUZA, 2002, p. 6). O autor destaca que, nesse período, até mesmo os trabalhadores não “viam com bons olhos” a educação para o trabalho, e almejavam a mesma educação humanística e literária das elites como forma de ascensão social.

A urbanização e a industrialização decorrentes desse contexto trouxeram novos investimentos no setor industrial que tornaram necessário outro tipo de qualificação profissional. Foram criadas dezenove “Escolas de Aprendizes de Artífices” em vários estados,

com exceção do Distrito Federal e Rio Grande do Sul, que eram destinadas a formação de operários e contramestres, através de ensino prático e conhecimentos técnicos (MANFREDI, 2002, p 83). Estas escolas foram criadas através do Decreto 7.566/1909, sendo inauguradas em 1910. Com o objetivo de reorganizar as Escolas de Aprendizes de Ofícios, foi criado, em 1920, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, e em 1925, a reforma Rocha Vaz reafirmou o caráter dualista da educação profissional.

Sabemos que a educação da classe trabalhadora no Brasil não tinha, até 1930, muito significado para a constituição da sociedade, o que a fez ser tratada de forma desorganizada e assistemática. De acordo Souza (2002, p. 3), essa falta de prioridade “fundamentava-se numa concepção que outorgava a este tipo de ensino um caráter eminentemente assistencial em função da conotação negativa atribuída ao trabalho manual” que, como mencionado anteriormente, sempre foi considerado uma atividade degradante, relacionada à pobreza e à escravidão que vigorou por longos anos no país.

A década de 1930 foi marcada por intensas disputas no campo ideológico da educação. Destacou-se nesse período o movimento dos “pioneiros da educação” em 1932, que escreveu e fez circular no território nacional o documento intitulado: *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Os principais temas que sustentavam o debate à época eram o do ensino laico e gratuito, a coeducação e o Plano Nacional de Educação.

A Reforma Francisco Campos foi implementada em 1931, através do Decreto 19.890, sendo considerada elitista, pela cobrança de taxa de inscrição, exames rígidos, e acesso ao ensino superior apenas para quem cursasse o ensino secundário, não avançando no que se referia à educação profissional (ROMANELLI, 2005). Por outro lado, em 1934, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e com isso foi instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que posteriormente passou a se chamar Superintendência do Ensino Profissional, a fim de supervisionar as Escolas de Aprendizes de Artífices. Em 1937, a Lei nº 378 transformou as Escolas de Aprendizes de Artífices em Liceus Profissionais.

Nesse período de 1930 a 1945, a estrutura com economia de base agrícola começou a dar sinais de ruptura, materializando-se através de ações concretas – a exemplo do movimento renovador que deu origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional. Passou a existir, na época, uma preocupação mais significativa em relação às políticas de educação da classe trabalhadora por parte de nossos governantes, numa perspectiva de melhorar a formação e a qualificação do conjunto, consolidando-se assim a chamada “ideologia do trabalho” (SOUZA, 2002, p. 7). Mais tarde, essa ideologia deu origem ao SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) como “alternativas de formação e qualificação para a o trabalho simples em contraposição à insuficiência do Estado no atendimento à emergente demanda industrial por força de trabalho qualificada” (SOUZA, 2002, p. 7).

Sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas as legislações tinham o papel de garantir a configuração da nova ordem. O dualismo tomou um caráter mais estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por Leis Orgânicas instituídas através de Decretos-lei, com a Reforma Capanema. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, tendo como finalidades:

- “1. formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência

humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” (BRASIL, 1942, cap. 1, art. 1).

Além deste Decreto-Lei que organizava o chamado ensino secundário, havia outro conjunto de leis orgânicas que regulamentava o ensino profissional dos diversos ramos da economia, contemplando o ensino industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32), “se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes”. A equivalência entre os ensinos secundário e técnico deu os primeiros passos nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência.

A primeira lei de equivalência (Lei 1.076), em 1950, assegurou matrícula aos alunos concluintes dos cursos do 1º ciclo agrícola, industrial e comercial, nos cursos clássico e científico do ensino secundário. Era o primeiro passo, embora ainda tímido, em relação à almejada equivalência entre os cursos profissional e de formação geral. Em 1953, a Lei 1.821, de 12 de março, uma das leis de equivalência, concede o direito aos egressos de cursos técnicos comercial, industrial e agrícola de ingressar em qualquer curso superior. É importante destacar a exclusão do curso normal, que ainda ficou restrito à Faculdade de Filosofia.

Art 2º Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e as peculiares a cada caso, houver concluído:

(...)

(...)

III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos; (cf. Lei 1.821/53)

Tais leis, apesar de parecerem apresentar um avanço em relação o acesso ao ensino superior, na verdade impunham dificuldades para esse acesso. A exigência de “exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário” tornava-se obstáculo, quase intransponível, para os candidatos egressos dos cursos técnicos, uma vez que exigia dos alunos que prestassem exames no Colégio Pedro II das disciplinas não cursadas do ginásio secundário (FEITOSA, 2010). Com isso, mais uma vez, as classes menos favorecidas ficaram à margem do ensino superior, pois, era a essa classe que se destinava o ensino profissionalizante. Prestar exames de disciplinas que nunca haviam estudado se constituiu em mais um limitador social para o acesso dos menos favorecidos. Assim, considera-se que a “equivalência plena” ocorreu somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).

Prevista pela Constituição de 1934 e após 13 anos em trâmite no Congresso Nacional (1948-1961), a Lei 4.024 foi publicada em 20 de dezembro de 1961. Nesta, o ensino técnico passou a ter maior destaque, tornando-se equivalente ao ensino secundário no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. A partir da 4.024/61 os egressos dos cursos profissionalizantes passaram a ter o direito de, mediante vestibular, ingressar em qualquer curso de ensino superior. A estrutura de tal lei apresenta o Ensino Primário - dividido em educação pré-primária, ofertada para crianças de até sete anos de idade e ensino primário “obrigatório” a partir dos sete anos; Ensino Médio, estruturado em dois ciclos - o primeiro com duração de quatro séries anuais e o segundo de três séries anuais abrangendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; e Ensino Superior, tendo como objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de

profissionais de nível universitário. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 não atendia ao discurso recorrente dos educadores progressistas em pauta desde a década de 1930. Apesar de representar um avanço não ficou garantida a superação da dualidade, já que foram mantidas as duas redes de ensino (KUENZER, 2007).

A LDB de 1961 garantiu a equivalência legal, mas não mexeu nos currículos das ditas redes para garantir a equivalência real. Desta forma, os candidatos oriundos do ensino profissionalizante eram prejudicados no momento de enfrentar o vestibular para o ensino superior, pois, nestas provas, era cobrado o conteúdo do Ensino Médio.

1.2 A conturbada relação entre os Ensinos Médio e Técnico durante a Ditadura Militar

Enquanto o país viveu um período de recuperação da “recessão calculada” de 1962 a 1967, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a oferta do ensino secundário não apresentou problemas para a burocracia estatal. Mas já a partir de 1964, a formação profissional assumiu um papel fundamental no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições da produção capitalista. Souza (2002, p. 8) caracterizou muito bem este período:

Com a consolidação do capitalismo monopolista de Estado no Brasil, cuja expressão política se consubstanciou na implantação da Ditadura Militar, a educação da classe trabalhadora passa a fundamentar-se numa concepção pragmática e tecnicista de aquisição de conhecimento, submetida às necessidades econômicas – especificamente às demandas do mercado de trabalho – e baseadas na divisão social do trabalho e na sua racionalização. Nesse período, prevalece a repressão da organização autônoma da sociedade civil, dificultando assim as possibilidades de experiências educacionais alternativas, bem como qualquer tipo de reivindicação contraditória às determinações do Estado autoritário.

Apesar de tudo, segundo o mesmo autor, foi verificado nesse período uma ampla expansão do ensino básico no Brasil. No âmbito dos setores produtivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, em 1968, configurou seu papel político como “porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 32). A intenção do governo de ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho fica clara nos acordos assinados pelo governo brasileiro, via Ministério da Educação (MEC) com a USAID (United States International Development Agency). Devido ao aumento da procura de empregos, os empregadores passaram a exigir um nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), cresceu também a demanda pelo ensino superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968.

Além disto, devido à necessidade de adequação do sistema nacional de ensino às exigências do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e aos requisitos de conformação ético-política da classe trabalhadora (SOUZA, 2002), o regime militar ampliou a

escolarização básica de quatro para oito anos de escolaridade e implantou a profissionalização compulsória do Ensino Médio através da lei 5.692/71. Esta lei surgiu com um duplo propósito: “o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 33), substituindo a equivalência entre os cursos técnico e secundário, prevista pela lei 4.024/61, pela articulação compulsória entre as modalidades de ensino, onde o Ensino Médio passa a ter a função tanto de preparar para o acesso ao ensino superior, quanto para o exercício de uma profissão. Porém, é importante atentar para o fato de que o discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos, foi construído sob o argumento da escassez destes no mercado e pela “necessidade de evitar a ‘frustração de jovens’ que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela ‘terminalidade’ do ensino técnico” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 33).

Poderíamos dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei n. 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino, mas a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). Em 1972, com o Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, foram reafirmadas as orientações da Lei 5.692/71, porém direcionando o ensino profissionalizante para as especializações, apesar de reconhecer que uma formação baseada na cultura geral, permitiria melhor adaptação às novas tecnologias que uma formação baseada na especialização. O citado Parecer ainda apresentou um leque de múltiplas habilitações que dificultou a integração entre os elementos da formação geral e formação profissional. Um estudo da situação resultou na publicação do Parecer 76/75, que permitiu um ensino onde o estudante teria uma formação mais ampla de determinada área, ao invés de uma preparação específica para o exercício de uma única profissão. Como salienta Feitosa (2010, p. 15), o caminho para a extinção da profissionalização obrigatória estava aberto e veio a se consolidar com a Lei 7.044/82:

A Lei 7.044, que altera dispositivos da 5.692/71 referentes ao ensino profissionalizante só veio a ser publicada em 1982 e extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. Portanto, por pouco mais de uma década a profissionalização compulsória ou a intenção dela, prevaleceu. Como já indicava o parecer 76/75, a nova lei substituiu o termo “qualificação profissional” por “preparação para o trabalho”. Essa mudança na lei desobrigava as escolas de oferecer uma profissionalização real. Diante do fracasso da compulsoriedade da profissionalização, principalmente nas escolas públicas de primeiro e segundo graus, a lei também direcionou as escolas a opção por continuar ou não oferecendo o ensino profissionalizante. As escolas que ainda enfrentavam dificuldades para cumprir a lei, poderiam se transformar em escolas “de educação geral”, ou seja, retornar ao que eram, anteriormente à Lei 5.692/71.

O dualismo permaneceu, porém de forma diferente do período anterior à LDB de 1961, pois preservou a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca, neste momento, não estava mais na impossibilidade dos que cursavam o ensino técnico de ingressarem no ensino superior, e sim nos valores e conteúdos da formação (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). Se antes o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de

trabalho, e não o ensino superior, com o término da profissionalização compulsória, a importância dada à formação geral em detrimento da formação especial ficou ainda mais evidente, conforme apontaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.34):

Enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes, as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral.

Como podemos ver, na realidade, os alunos que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma educação básica plena que predominava nos cursos propedêuticos, onde os estudantes estariam em vantagem tanto em relação à cultura geral, como no que diz respeito às condições de acesso ao ensino superior. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).

1.3 Da Constituição de 1988 aos dias atuais: As “Reformas” da Educação Profissional e as transformações no mercado de trabalho

Fechando-se o ciclo da ditadura civil-militar, a mobilização nacional para a transição democrática levou à instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987. A sociedade civil organizada, por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica democrática e gratuita na Constituição (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 34).

As lutas da sociedade civil, vista aqui como composta por representantes dos vários segmentos educacionais da sociedade, que, em 1988, se organizou em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) foram marcos significativos dos acontecimentos entre as leis orgânicas do ensino técnico de 1942 e o Decreto 2.208/97 (do qual trataremos mais adiante). Cresceu a defesa de um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o Ensino Médio, que passava a ser chamada de educação básica. “O debate teórico travado pela comunidade educacional [...] afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 35).

O momento emblemático deste período foi a apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados, pelo Deputado Federal Otávio Elísio. Tal projeto era resultado de um longo processo que contemplou debates e negociações com ampla participação da sociedade que, por meio de suas várias organizações, marcou presença nas propostas defendidas (DIDONET, 2008), incorporando as principais reivindicações dos educadores

progressistas, inclusive referentes ao Ensino Médio. Este projeto manifestava que a educação escolar teria por objetivo “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1991, art. 38).

A Comissão de Educação da Câmara, no exercício do seu dever, realizou a partir de então 40 audiências públicas para discutir o projeto da sociedade brasileira, encaminhado pelo deputado Otávio Elísio (OTRANTO, 1996). O relator do Projeto, o deputado Jorge Hage, apresentou substitutivos que incorporavam, além de projetos parlamentares e emendas, as discussões realizadas nas audiências públicas, como também sugestões da sociedade civil. O segundo substitutivo só foi ao Plenário da Câmara em 1991, quando recebeu 1.263 emendas e continuou assegurando os anseios da sociedade, conforme Otranto (1996). Este novo projeto recebeu o nº 101/93 e foi iniciado o processo de audiências públicas e de acolhimento de emendas pelo Senador Cid Sabóia, seu relator no Senado, conseguindo a aprovação do parecer em novembro de 1994 (OTRANTO, 1996). Mas, de acordo com a autora, ainda em 1992 houve o primeiro ataque a este projeto:

Começou a ser comandado, por parlamentares ligados ao governo do então presidente, Fernando Collor, um processo de obstrução ao Projeto de LDB que tramitava, democraticamente, na Câmara dos Deputados. O Senador Darcy Ribeiro, junto com o então Senador Marco Maciel e, com a aprovação do MEC, apresentou um novo Projeto de LDB, no Senado Federal, desconsiderando o trâmite do Projeto original, na Câmara dos Deputados. (OTRANTO, 1996, p.9)

Não havendo, em 30 de janeiro de 1995, “quorum” para a votação no Plenário do Senado, o substitutivo retornou à Comissão de Constituição e Justiça, por onde já havia passado e foi considerado inconstitucional, sem qualquer explicação. O presidente dessa Comissão era o Senador Darcy Ribeiro, que na época acumulava também a presidência da Comissão de Educação. Conforme Otranto (1996), Darcy Ribeiro tinha interesse direto na obstrução do trâmite da LDB que tinha vindo da Câmara, pois tinha apresentado outro projeto ao Senado, com o senador Marco Maciel. Naquele momento, Darcy acumulava todas as condições necessárias para resgatar o seu projeto, muito mais identificado com as propostas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, tendo apoio de Marco Maciel, agora vice-presidente da república.

O Senador Darcy Ribeiro, então, retira de discussão o Substitutivo Cid Sabóia e apresenta uma nova proposta de LDB para o país, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores. Para isto ele se utilizou do PL 45/91, de iniciativa do Deputado Florestan Fernandes, que trata da concessão de bolsas de estudo para os programas de Mestrado e Doutorado, já em trâmite no Senado Federal e, a ele, apensou o seu Projeto de LDB, numa questionável manobra regimental. (OTRANTO, 1996, p.10)

Assim, no ano de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil, a situação se definiu, pois “ao novo presidente, nitidamente neoliberal, não interessava uma LDB que dava ênfase à escola pública e a ela destinava os recursos públicos. O

neoliberalismo se caracteriza pela política do Estado mínimo e as diretrizes da nova LDB iam, exatamente, no sentido contrário: o Estado deveria garantir a educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades. Não interessava também que o Estado garantisse tantos direitos aos professores” (OTRANTO, 1996). Reafirmando o que diz a autora, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 13) destacam que:

Na década de 1990, mormente durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital, mormente financeiro, e agravamento de dependência.

Mesmo com protestos de educadores e alguns parlamentares, o Projeto Darcy Ribeiro, conhecido pelos educadores por projeto Darcy/MEC por contar com o apoio deste, foi aprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamenta a educação de nosso país até os dias atuais (OTRANTO, 1996).

O Ensino Médio, de acordo com os projetos originais da nova LDB, seria composto de, pelo menos, 2.400 horas, considerando que a formação profissional nunca substituiria a formação básica, podendo ser acrescida a este mínimo, preparando o estudante para o exercício de profissões técnicas. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). Mas o que restou do Projeto Original na lei aprovada – no que se refere aos ensinos médio e técnico - se resume no seguinte trecho: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas” (Lei n. 9.394/96, § 2º, art. 36). O que se pretendia originalmente era:

a) reconhecer o Ensino Médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do Ensino Médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 37).

Uma lei minimalista em muitos aspectos, como convém ao mercado, precisou de várias regulamentações para complementá-la, principalmente na educação profissional, tema que chegou a ser omissa em vários pontos.

A retirada da educação politécnica do texto da lei foi uma das derrotas principais dos setores progressistas que alimentaram as lutas em defesa da educação na Constituinte e uma nova LDB. O exame desse passado e novas pesquisas sobre o papel dos empresários na organização da formação profissional no Brasil revela quanto, desde seu início, ela foi reduzida a preparar para uma ocupação, separada dos conhecimentos gerais que

alimentam as forças produtivas e o possível desenvolvimento econômico. (CIAVATTA, 2011, p. 4)

Tentando suprir os hiatos da lei, na década de 1990, vários outros instrumentos legais foram publicados, tais como o Decreto 2.208/97 (FEITOSA, 2010), que um ano depois de promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocasionou uma regressão profunda. Tal decreto representou o aprofundamento da separação entre a cultura escolar e a cultura do trabalho ao desvincular o Ensino Médio da educação profissional (CIAVATTA, 2011). O documento teve um percurso polêmico não só no que se refere a sua origem e tramitação, como também no que diz respeito à sua implantação “apoiada na concessão de recursos do Proep (Programa de Expansão da Educação Profissional) somente às escolas que se dispusessem a implementar as normativas do Decreto” (CIAVATTA, 2011, p. 4).

Diferentemente do projeto original de LDB que sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanístico, científico e tecnológico, o decreto vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35), “regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”, assumindo o ideário pedagógico do capital através da pedagogia das competências para a empregabilidade. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).

O Decreto 2.208/97 regulamentou os artigos 39 a 42 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quais sejam:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionadas a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Tal Decreto definiu três níveis para a educação profissional: básico, técnico e tecnológico. Cada nível se destinava a uma ação específica e a um público com características diferenciadas, conforme apresentou Soares (2003, p.119),

I) **básico**, que se destina à qualificação e reprofissionalização e atualização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia e de regulamentação curricular, e é considerada uma modalidade de educação não-formal, com duração variável, conferindo um *certificado de qualificação profissional*. O Decreto obriga as Instituições que oferecem educação profissional e que são mantidas e/ou apoiadas com verbas públicas a oferecer cursos profissionais

de nível básico. São cursos rápidos (como os de aprendizagem oferecidos pelo sistema), ligados a uma determinada especialidade, dentro de uma área do conhecimento, que poderá corresponder a um módulo do nível técnico.

II) **técnico**, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, com currículo próprio - independente do Ensino Médio - fixado pelo MEC, sob a forma de Diretrizes Curriculares Nacionais, compreendendo conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional, permitida a sua organização sob a forma de módulos. Ao término do curso ou de diferentes módulos, desde que seja apresentado o certificado de conclusão do Ensino Médio, será conferido o *diploma de técnico de nível médio*. Observe-se que esse nível poderá ser cursado de forma totalmente independente do nível médio da educação básica (este sim possibilitador de continuidade dos estudos em nível superior). A concomitância, quando existir, poderá ser interna ou externa à instituição que esteja oferecendo o nível técnico.

III) **tecnológico**, correspondente aos cursos de nível superior para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, são destinados egressos do Ensino Médio e técnico, conferindo *diploma de Tecnólogo*.

As ofertas do último integram a educação superior, com carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras da educação superior, conforme se assinala no documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate”, elaborado pelo Grupo de Trabalho para a formulação de contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, composto por quatro secretarias do MEC, além do MTE, MS, CONIF, ANPED, CONSED, CUT, SINASEFE, contando ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da educação profissional e tecnológica. Conforme o documento:

Para não restar nenhuma dúvida de que as ofertas do nível tecnológico pertencem à educação superior, o Conselho Nacional de Educação os define claramente como cursos de graduação (Parecer CNE/CES 436/01, Parecer CNE/CP 29/02 e Resolução CNE/CP 3/02). Os movimentos sociais também resistiram a separação entre educação básica e profissional seja na forma de críticas ao Decreto 2.208/97 e ao dualismo (BRASIL, MEC, 2010, p. 15).

Deve-se observar o art. 5.º do referido decreto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” A partir de então, portanto, estava proibida a integração entre a formação geral e profissional nos cursos técnicos, o que privilegiou uma formação restrita e direcionada para ocupações no mercado de trabalho.

“Nessa mesma direção, a Portaria 646/97 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal no Ensino Médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997” (BRASIL, MEC, 2010, p. 14), os quais conjugavam Ensino Médio e educação profissional. Desse modo, de acordo com o documento, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de Ensino Médio no país, tendo vigência até o ano de 2003, quando foi publicada sua revogação no Diário Oficial da União por meio da Portaria 2.736/03 (BRASIL, MEC, 2010).

Definida a nova estrutura do ensino técnico o passo seguinte foi a reforma curricular. Na tentativa declarada de superar a versão conteudista atribuída aos currículos implantados pela Lei nº 5.692/71, nessa etapa da reforma foi introduzida a noção de competência como principal elemento estruturante dos currículos dos cursos técnicos. A partir dos instrumentos normativos de 1997, a exigência da elevação do nível de escolaridade e qualificação dos trabalhadores para atender à nova ordem do avanço tecnológico, os cursos técnicos passaram a obedecer aos novos modelos para a organização curricular (FEITOSA, 2010), institucionalizando a estrutura modular e a formação baseada em competências, porém sem uma definição conceitual oficial sobre a mesma. De acordo com Ramos (2002, p. 404),

(...) Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

Sobre a vigência do Decreto 2.208 desde 1997 e da “obrigatoriedade” da implementação da reforma na rede federal pela Portaria 646 também de 1997, as orientações sobre a nova realidade curricular só viriam com o Parecer n.º 16/99, Resolução n.º 04/99, e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, em 2000. O referido parecer preconizava que a independência entre o Ensino Médio e o ensino técnico seria vantajosa para o aluno, que teria “mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um Ensino Médio de três ou quatro anos” (BRASIL, 1999).

Esse aligeiramento na “formação”, promovido pela organização curricular modular e a pedagogia das competências que davam o norte à educação profissional, acabava por submeter essa educação a interesses diferentes dos da classe trabalhadora, conforme destaca Ramos (2002, p. 284):

(...) Sob as novas relações de produção haveria, então, a tendência de se configurar uma profissionalidade de tipo liberal. Esta se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo tardio (...).

A separação entre o Ensino Médio e o ensino técnico, defendida pelo Parecer 16/99, na verdade enfatizou a ideia de dois sistemas de educação: um para os que pretendiam ingressar no ensino superior e outro para os que precisavam ingressar no mercado de trabalho.

Houve resistência a esse modelo, tanto das escolas, enquanto instituições formadoras, como da sociedade civil. Contudo, além da simples resistência, acredita-se que “a falta de orientação e formação, por parte do MEC, aos docentes e equipe pedagógica, sobre os conceitos de base da reforma dificultaram a apropriação dos princípios da mesma e podem ter influenciado na ‘montagem dos currículos’ a partir do Decreto 2.208/97” (FEITOSA, 2010, p. 25).

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em 2002, houve a esperança de um novo rumo para a educação no país e em especial para a educação profissional. Afinal, o candidato eleito era um militante pela democracia e por uma política de valorização do trabalhador. Esperava-se, portanto, que o governo estabelecesse uma política educacional nacional que garantisse a formação integral desse trabalhador (FEITOSA, 2010). No entanto, não havia sinalização de que o governo faria uma mudança estrutural.

Assim, muitos intelectuais que não concordavam com os conceitos e princípios da reforma implantada pelo governo Fernando Henrique Cardoso demonstraram insatisfação

com o rumo dado pelo então governo Lula às políticas educacionais e o discurso sobre um novo modelo de escola foi fortalecido, conforme Feitosa (2010). Buscava-se, naquele momento, encontrar um caminho que promovesse avanços no campo da educação entre as contradições nas quais se encontrava o país.

Iniciou-se então um movimento de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a normatização da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio na forma integrada, nos termos dispostos no parágrafo 2º do art. 36 da LDB, pretendendo restabelecer parte do conteúdo do Projeto Original da Câmara (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). A partir desse entendimento é que foram construídas várias versões de minuta de um novo decreto que regulamentasse os artigos da LDB sobre a educação profissional, propondo a mudança almejada pela sociedade (FEITOSA, 2010). De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26), “é esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa” que culminou na aprovação do Decreto n. 5.154/04, que é fruto de esforços conjugados de pensadores, sociedade organizada e governo, defendendo uma escola que tentasse superar a dualidade. Apesar de estar implementando mudanças na educação, mais uma vez por Decreto, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 27) o novo instrumento legal deve ser interpretado como “um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado”.

A partir do novo texto legal, a educação profissional técnica de nível médio passou a poder articular-se com o Ensino Médio, inclusive, de forma integrada. Segundo o artigo 4º do Decreto 5.154/04,

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - **subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37), o que se buscava no projeto de LBD aprovado na Comissão da Câmara e que tenta resgatar com o Decreto n. 5.254/04, com todas as contradições já assinaladas, “é a consolidação da base unitária do Ensino Médio (...) inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o

exercício de profissões técnicas”. A partir deste, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, “o ‘desempate’ entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente”. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 37).

O Decreto n. 5.154/04, de acordo com os autores citados acima (2005, p.26-27), “é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade”. Sabemos, tal como assinalam os referidos autores, que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Segundo estes, “ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 27).

As alterações promovidas pelo decreto 5.154/04 surgiram na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do Ensino Médio. “Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008, pouco mais de 51% da população entre 15 e 17 anos encontrava-se no Ensino Médio” (BRASIL, MEC, 2010, p. 50). Neste mesmo ano, a lei 11.741/08 promoveu alterações no Título V da LDB, principalmente em relação à seção IV do Capítulo II, que trata do Ensino Médio, mudando a redação de dispositivos do artigo 36 e criando a seção IV – A, com a inserção de quatro novos artigos. Essa disposição no texto legal procurou ressaltar a concepção de que esses cursos são da educação básica e encontram-se, portanto, no âmbito das políticas educacionais (BRASIL, MEC, 2010). Tal como apontam os autores, mais do que técnica legislativa, “a inclusão de uma Seção IV-A, demonstra a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio é uma das possibilidades de desenvolvimento do Ensino Médio e não uma modalidade educacional” (BRASIL, MEC, 2010, p. 19). A concepção de modalidade educacional é assumida para a educação profissional e tecnológica em geral que passa a compor o Capítulo III. Esta lei acrescenta também um novo parágrafo no artigo 37, na seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos e altera a redação de dispositivos do Capítulo III do Título V, dedicado a Educação Profissional, o qual passa a denominar-se “Da Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, MEC, 2010).

Seguem-se conferências e fóruns realizados na última década, como a primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que foi organizada em cinco eixos temáticos: papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; financiamento, manutenção e expansão; organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil; estratégias operacionais de desenvolvimento: sistema de gestão, proposta pedagógica, educação a distância, formação e valorização de profissionais; e a relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica: Ensino Médio integrado. Tais experiências, como estão explicitadas no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate (BRASIL, MEC, 2012, p. 35) “têm se constituído como espaços de manifestação de tensões e de construção de convergências a partir do exercício do pluralismo”. O teor dos embates ocorridos, em grande parte, ressurgiu no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, na Conferência Nacional de Educação Básica e na Conferência Nacional de Educação (BRASIL, MEC, 2010).

Em 20 de setembro de 2012, a Resolução nº 6 definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, afirmando que esta pode ser desenvolvida, de acordo com o art. 3º, nas formas “articulada e subseqüente ao Ensino Médio,

podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica”, em todos os casos possibilitando o prosseguimento ou a conclusão dos estudos. De acordo com o documento, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm o objetivo de “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais”, tendo como alguns dos princípios norteadores a “articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração”, o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade. Sobre a organização curricular, tal documento coloca que a estruturação dos cursos desse nível deve considerar “o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso”. No art.13, III, da mesma Resolução, consta a seguinte definição:

Os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão. (BRASIL, 2012b, p.4)

Enfim, é importante compreender, após esta contextualização histórica que, apesar de mantidos os níveis de educação profissional, a integração da educação básica à educação profissional como forma de tentar viabilizar a escola unitária e politécnica é autorizada. No entanto, os conceitos de: formação integral; trabalho como princípio educativo; e politecnia, que são princípios norteadores da essência do Decreto 5.154/04, merecem uma maior atenção neste debate. E é destes conceitos que trataremos adiante.

1.4 O Ensino Integrado e a busca pela Escola Unitária e Politécnica.

A partir das discussões anteriores sobre as relações entre educação e trabalho e partindo da premissa de que “o processo de aquisição do conhecimento ocorre no próprio contexto do processo de trabalho e dele é fruto” (SOUZA, 2002, p. 59), proponho que busquemos entender a relevância e o sentido da alternativa original proposta por Gramsci para uma educação da classe trabalhadora, com a defesa de uma escola unitária, também chamada de escola desinteressada do trabalho.

A proposta da escola unitária resgata o potencial educativo da escola humanista tradicional, em confronto com a necessidade de um novo tipo de escola mais interessada, para propor uma escola mais técnica – e não uma escola tecnicista -, menos tradicional e mais orgânica ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual (SOUZA, 2002, p. 61).

A proposta de tal escola está centrada, de acordo com Souza (2002, p. 61), “na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política”, surgindo da preocupação em “ocupar os cérebros dos trabalhadores livres da produção através de ‘escolas’ fundamentadas na máquina ou na ciência metafisicamente” (SOUZA, 2002, p. 65). Na análise do autor, a proposta de escola unitária de Gramsci se contrapõe tanto à educação jesuítica (desinteressada), quanto à educação burguesa do trabalhador (interessada), “materializada na formação do técnico e do cientista da produção, negando o idealismo e afirmando a posição marxista da prática produtiva como ponto de partida e o demiurgo da própria consciência” (SOUZA, 2002, p. 65).

Para Gramsci (2000), faz-se necessário que a escola se constitua em espaço de potencialização dos processos de aprendizagem vivenciados fora dela e impregnados de saberes socialmente construídos. Essa perspectiva impõe como desafio uma nova relação teoria-prática, formulando, em novas bases, os aspectos referentes à organização e ao funcionamento da escola, em que estão inscritas as propostas curriculares. (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 466).

Tal desafio vai ao encontro dos fundamentos de suas teses acerca da “escola unitária”, que deveria envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas, inserindo os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um determinado nível de maturidade, capacidade, criação intelectual e autonomia (GRAMSCI, 1991).

Esta escola, com relação à temporalidade, teria um primeiro momento, com a duração de 3 a 4 anos, destinado ao aprendizado da leitura, escrita, matemática e primeiras noções de Estado e sociedade (SOUZA, 2002), seguido de uma segunda fase de 5 a 6 anos, quando se adotaria uma ação pedagógica criadora, onde a formação teria um “caráter científico com base no trabalho como princípio educativo” (SOUZA, 2002, p. 70). Somente após a conclusão desta segunda fase o aluno faria sua opção profissional. Assim,

Segundo Gramsci (1991, p. 137), não basta que “um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’ nas condições gerais de poder fazê-lo”. Assim, de acordo com o autor, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 1991, p. 125), sendo sempre trazida para o debate quando falamos hoje na educação para as classes populares, proporcionando enorme contribuição nas discussões, sobretudo, sobre Ensino Médio integrado ao ensino técnico, pois é nesta fase que se evidenciam, mais claramente, as relações entre educação e trabalho.

É fundamental que entendamos “o motivo de essa ‘bandeira’ do ensino integrado ser tão frisada por aqueles que atuam nessa área - a ponto de a revogação do decreto que proibia a integração ser apontada como um dos principais avanços dos últimos anos” (LEAL, 2011, p. 9). A integração não é só uma questão curricular, mas também epistemológica. Não se trata exclusivamente da modalidade integrada colocada no Decreto 5.154/04 sobre a educação profissional, mas de um princípio que tem de ser observado em qualquer modalidade (LEAL, 2011). O que se defende é que a integração ocorra não só na forma, como também no conteúdo. Esta é a verdadeira integração.

A idéia de integrar [...] é muito sedutora. Significa juntar-se, inteirar-se, completar-se e outros significados afins - mas tem também derivados menos atraentes como integrismo, no sentido de adequação total a um sistema, ou integralismo, aplicação total de uma doutrina política com a história política que conhecemos (CIAVATTA, 2011, p. 5).

A oferta de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico através de parcerias de redes públicas de educação com empresas privadas, estas últimas definindo o currículo, e perfil dos professores e assim o tipo de formação (LEAL, 2011) é um exemplo. Neste caso, a educação está submetida a interesses que diferem do que se defende aqui.

Etimologicamente, a palavra integração provém de integrar, tornar íntegro, tornar inteiro. Ciavatta (2011) utiliza o termo no seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, tratando a educação como uma totalidade social. Ancorando suas reflexões em Gramsci (1981), a autora explica:

No caso da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: quer nos processos produtivos, quer nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2011, p. 6).

Nas palavras de Leal (2011), a perspectiva do ensino integrado deve se voltar para a questão das humanidades, para a cultura, a arte, o pensamento crítico e a implantação do ser no mundo, ao invés de buscar a adequação e conformação desse ser no mundo como ele é. Essa é diferença entre o horizonte emancipador e a escola que se constrói para forjar trabalhadores dóceis. Para tanto, são necessárias:

propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base da formação de personalidades críticas e transformadoras que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores (MACHADO, 2006, p. 41).

Nesse sentido, cabe esclarecer que ao nos referirmos ao Ensino Integrado estamos trabalhando na perspectiva do ensino voltado para a emancipação humana. Trata-se, portanto,

de pensar num projeto educacional comprometido com as bases da educação politécnica, de acordo com Marx, ou da educação unitária, conforme a denomina Antonio Gramsci. Para tanto, é necessário repensar a organização do currículo, já que:

As escolhas que presidem a organização curricular derivam da eleição de critérios de caráter sócio-político que, por sua vez, definem a escolha de procedimentos teórico-metodológicos, de conteúdos e de sua forma de organização (Tragtenberg, 1981). Assim, ao contrário do que o mito da neutralidade procura fazer crer, estão implícitas intenções fortemente ancoradas em projetos políticos construídos no âmbito geral da sociedade. (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 466-467)

Desta forma, quando falamos de integração, pensamos frequentemente em articulação curricular entre conhecimentos e disciplinas. Uma das abordagens que buscam promover tal articulação está a interdisciplinaridade. Tal como afirma Machado (2006, p. 61), “o convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista”. De acordo com a mesma autora,

A interligação das disciplinas pode ser explorada por diversos recursos, tais como: desenho da grade curricular contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros (MACHADO, 2006, p. 61).

Assim, compreendemos que não basta que haja interdisciplinaridade para a consolidação de um currículo que integre os ensinamentos médio e técnico, porém esta se apresenta como uma opção capaz de favorecer esta integração à medida que “estimula a reorganização das áreas do conhecimento, a seleção e a organização de conteúdos curriculares e a definição de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras” (SANTOS, 2006, p. 139), tendo o potencial de transformar uma organização curricular fragmentada e fragmentária na qual prevalecem “informações isoladas que passam a valer por elas mesmas e não pela capacidade de ajudar o sujeito a compreender o mundo em que vive e a posicionar-se diante dos desafios que lhes são inerentes” (SANTOS, 2006, p. 141).

Segundo a mesma autora (2006), as disciplinas, organizadas isoladamente, conduzem a uma apropriação linear e descontextualizada, dificultando a necessária problematização entre subjetividade e objetividade. Considerando que, “o mundo é uma totalidade complexa, na qual as partes se interpenetram” (SANTOS, 2006, p. 142), o questionamento da “disciplinaridade” desencadeou um movimento que busca “relacionar os diversos campos disciplinares do currículo em níveis diferenciados, possibilitando o desenvolvimento da ideia de currículo integrado” (SANTOS, 2006, p. 143). Entre estas propostas estão a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade caracterizadas pela justaposição de conteúdo de disciplinas diferentes ou pela integração de conteúdos em uma mesma disciplina (FAZENDA *apud* SANTOS, 2006).

Além destas duas, existe ainda a transdisciplinaridade, que “é entendida como a reunião de todas as áreas do conhecimento em um processo de elaboração do saber, com vistas à compreensão da realidade em toda a sua totalidade e complexidade” (SANTOS, 2006, p. 144). Assim, de acordo com a mesma autora, a articulação das disciplinas trabalharia em favor de uma “metadisciplina”, ocultando as especificidades das demais. Considerando a transdisciplinaridade uma utopia, Fazenda (1999 *apud* SANTOS, 2006) entende que este seria o nível mais alto no que diz respeito à articulação de disciplinas, porém, seu caráter impositivo negaria a possibilidade de diálogo.

Neste sentido, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade seriam caminhos para se chegar à interdisciplinaridade, que é definida como “o regime de cooperação que se realiza entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, que se faz por meio de trocas e visando ao enriquecimento mútuo” (SANTOS, 2006, p. 144), o que favorece a eliminação do hiato existente entre a formação geral e a profissional. Contudo, além da interação entre disciplinas, existe a pretensão de superar a fragmentação dos conhecimentos, sendo necessária, portanto, uma visão de conjunto com vistas a estabelecer certa coerência na articulação dos conhecimentos (LÜCK, 1994 *apud* SANTOS, 2006), pois “a integração não é uma questão didático-curricular, é antes de tudo uma questão epistemológica, assim como a politecnia” (LEAL, 2011, p. 9), que vai além da integração.

Tomamos por base o entendimento de que “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p.136). Poderíamos, mediante esta definição, ser levados a entender que Ensino Médio integrado ao ensino técnico e educação politécnica, podem ser similares, pois, convivemos com a afirmação de que a integração deve ocorrer na forma e no conteúdo e, ao mesmo tempo, que Politecnia se trata do fim da separação entre formação geral e profissional e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Porém, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35) deixam claro esta diferença ao falar sobre o papel do Ensino Médio:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o Ensino Médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.

Os mesmos autores colocam que esta é uma concepção radicalmente diferente do 2º grau profissionalizante inserida na proposta da Lei 5692/71. Assim, entendo que, diferente do que chamamos de Ensino Médio Integrado (ao Ensino Técnico), onde ainda há o objetivo de profissionalização, com a proposta de educação politécnica, o Ensino Médio não formaria profissionais especializados, mas sim, como disseram os autores, politécnicos, ou seja, sujeitos que teriam o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140), pois a educação profissional e politécnica se destinará a um desenvolvimento multilateral (o que não corresponde a múltiplas habilidades técnicas), no sentido de organizar “uma escola com bases

materiais e com uma concepção formativa capaz de cumprir o ideário gramsciano da escola unitária e da elevação moral e intelectual dos jovens para atuarem como sujeitos na sociedade em que vivem” (FRIGOTTO, 2009, p.70). Assim, uma educação politécnica teria o seguinte desafio:

Desenvolver uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas. Isso, contudo, não pode ser decorrente de uma doutrinação, mas por aquilo que Gramsci (1978) aponta como elevação moral e intelectual das massas. (FRIGOTTO, 2009, p. 76)

Nessa perspectiva, “o Ensino Médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 35). A ideia de um trabalhador treinado, adestrado e educado, para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produtividade máxima (FRIGOTTO, 2009) não se encaixa nesta concepção de educação e de profissionalização. Neste sentido, uma educação politécnica deve estar preocupada com a formação integral dos estudantes, entendendo que “o papel da educação é a formação do homem” (SAVIANI, 2003, p. 132), este último caracterizado pelo trabalho, elemento definidor de sua existência. Assim, o trabalho deve ser entendido como “princípio educativo geral”, como explica Frigotto (2009, p. 72):

O trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade).

Como afirma Saviani (2003, p.133), “trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la”. E, para transformar, é necessário olhar criticamente para a realidade que enfrentamos. Pois “não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro” (SAVIANI, 2003, p. 138). Temos escolas com uma educação e ensino fragmentados, que muitas vezes parecem isolados do “mundo real”. Uma educação para a adaptação, não para a emancipação, para a autonomia. E quando esta última aparece, vem contornada por características capitalistas da competitividade e da individualidade. O que falta e o que precisamos é do “compromisso de formar sujeitos emancipados, capazes de buscar a construção de novas relações sociais que transcendam a cidadania e democracia liberais, sob as relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2009, p. 76).

Entende-se, portanto, que o ideário da Politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação geral e profissional, e que “esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 35). Ao procurar compreender as bases da educação politécnica é preciso não se restringir a dimensões de projetos e métodos pedagógicos, mas ir além, como Marx e Engels, ao compreender que a educação politécnica está vinculada à

concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. (FRIGOTTO, 2009, p 71).

Afinal, em uma sociedade de classes, em que existem educações diferentes para sujeitos pertencentes a diferentes classes socioeconômicas, tamanha preocupação com a mudança “não se trata de uma teleologia determinista e nem iluminista, mas de uma utopia cuja teleologia se produz mediante a compreensão histórica do caráter mutilador das relações sociais capitalistas e de suas contradições estruturais insanáveis e cada vez mais agudas”, conforme Frigotto (2009, p. 72).

Considerando-se o dualismo presente ao longo de toda a história social e educacional do Brasil e a atual conjuntura, há de se concordar que, hoje, um Ensino Médio para as classes populares sem o objetivo de profissionalização imediata, como propõe a educação politécnica, não estaria em consonância com as necessidades reais. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), “se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético”, pois, como destaca Nosella (2003, apud Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 43) conhecemos suas causas e as condições para superá-lo.

“O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do Ensino Médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura do real assim não o permite” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 44), contudo, contendo elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção (SAVIANI, 1997 *apud* Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

É fundamental que se reflita sobre o que apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44) sobre a relação entre a Politecnicia e a nossa realidade atual. Segundo os autores, a educação politécnica não é aquela que só é possível noutra realidade, mas uma “concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade”. Há de se concordar com estes quanto a compreensão de que:

O Ensino Médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 44).

Outro termo que cabe a esta discussão é o de “educação tecnológica”. Saviani (2003, *apud* Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005), explica que, estudando as obras de Marx, Manacorda conclui que esta expressão traduziria com mais precisão o termo “politecnicia” ou “educação politécnica”. Contudo, o autor insiste que em Marx, as expressões sejam sinônimas,

advertindo, porém, que o termo “tecnologia” foi apropriado pela concepção burguesa de educação, “fazendo com que ‘politecnicia’ seja mais apropriado para definir uma concepção de educação voltada explicitamente para a superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p.44). Assim, os referidos autores colocam que, por essa perspectiva,

Podemos assumir que o Ensino Médio pode ser “tecnológico” – que proporciona a compreensão dos fundamentos técnico-científicos da produção moderna, mas sob uma concepção burguesa de educação – mas não ser “politécnico”, quando a perspectiva de transformações na estrutura social orientaria o projeto e a prática político-pedagógica. Assim, voltamos a afirmar que a integração do Ensino Médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 45).

Esta concepção, conforme Frigotto (2005) é a que pode responder a este horizonte de formação humana.

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Assim, mesmo compreendendo a necessidade de se atender a uma demanda real, devemos buscar uma mudança nas condições em que ela se constitui (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). O que se pretende atualmente, é que o objetivo profissionalizante não tenha fim em si mesmo, nem se pautem pelos interesses do mercado, se constituindo “numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 35), e isto pode ocorrer através de um Ensino Médio integrado ao ensino técnico sob uma base unitária de formação geral, entendendo-se que esta é “uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 43). Travessia esta, segundo os mesmos autores, interrompida pelo decreto n. 2.208/97, quando forçou a adequação da realidade à lei, proibindo que o Ensino Médio propiciasse também a formação profissional. Com o decreto n. 5.154/04, pretendeu-se reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio fosse a “consolidação da formação básica unitária e politécnica (...) numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 44).

A busca de “uma escola com bases materiais e com uma concepção formativa capaz de cumprir o ideário gramsciano da escola unitária e da elevação moral e intelectual dos jovens para atuarem como sujeitos na sociedade em que vivem” (FRIGOTTO, 2009, p.70), é assim também uma busca pela Educação Omnilateral, educação esta que pretende “levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento [...] intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2013, p. 267).

Frigotto aponta ainda um triplo desafio. 1) A desconstrução do imaginário das classes populares do “entulho ideológico” imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de que “cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego” (FRIGOTTO, 2005, p. 77); 2) A mudança no interior da organização escolar, formação dos educadores e condições de trabalho. Afinal, “se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade” (FRIGOTTO, 2005, p. 78); 3) Criar as condições para “viabilizar em termos econômicos e políticos este projeto (...) que tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram a desigualdade e a construção de um projeto societário de base popular” (FRIGOTTO, 2005, p. 78).

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 45).

Somando tais considerações com as discussões relacionadas à autonomia e a busca por uma educação para a emancipação, chegamos a um conceito que julgo esclarecer bem qual é a educação pela qual lutamos: Uma educação política. Política não no sentido partidário, mas sim no sentido de um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo e os acontecimentos, procurando não se adequar ou se conformar quando nossas opiniões divergem do que é colocado pelo Estado.

Para Adorno (1995, p. 137), “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita”. Sobre isto, se faz necessário entendermos que as causas da barbárie ainda estão presentes em nossa sociedade atual, compreendendo que em uma educação política “cabe combater, inicialmente, a formação tanto básica quanto profissional subordinadas à fragmentação do processo capitalista de produção ou a visão unidimensional das necessidades do mercado” (FRIGOTTO, 2013, p. 271), pois “só é possível imaginar a verdadeira democracia com uma sociedade de emancipados [...]” (ADORNO, 1995, p.1).

No entanto, a realidade que encontramos hoje nas escolas de Ensino Médio e técnico permanece muito distante até mesmo da proposta de Educação Integrada, explicitada no Decreto n. 5154/04. Esta distância pode ser observada no estudo de Feitosa (2010, p. 44), onde a autora, com base na matriz curricular de um curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio, aponta que “a formação geral e formação profissional estão juntas na mesma matriz, mas [...] uma de cada lado”, distribuídas em blocos de disciplinas. Nesta escola, não foi construído um plano de curso que contemplasse aspectos ligados à integração, o que resultou em aulas baseadas nos planos das disciplinas elaborados por cada professor de forma isolada. Assim, a autora conclui que “o modelo curricular adotado aproxima-se bem

mais do modelo curricular da 5.692/71 do que de um modelo curricular de formação integrada que busque uma aproximação com a escola unitária” (FEITOSA, 2010, p. 60),

Não só neste curso, mas em muitos outros, o que acontece não é a integração e sim uma justaposição de disciplinas, ou seja, “com aulas isoladas e conteúdos sem diálogo entre si, e principalmente com lugar estabelecido para as disciplinas de formação geral e de formação técnica [...], conservando a dualidade entre o pensar e o fazer” (FEITOSA, 2010, p. 64). Pode até existir a proposta de currículo integrado na teoria, porém esta integração continua muito distante do que acontece de fato. Assim, somos levados a perceber que muitos cursos que se dizem integrados, na prática funcionam como concomitantes, não havendo, portanto, integração, somente simultaneidade.

Em contrapartida, existem redes e escolas que estão engajadas na construção de cursos que proporcionem uma verdadeira integração entre a formação geral e a formação específica, a exemplo do curso que se constitui como objeto de estudo desta pesquisa.

CAPÍTULO II

DANÇA, PROFISSÃO E FORMAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Acreditamos que as artes entram na escola como um estrangeiro. Ele simboliza a exceção da regra e a desconstrução da norma. Comove, altera o estabelecido, provocando a instituição educativa com o ato de criação [...]. O artista, seus conhecimentos, práticas e instrumentos reconfiguram o espaço escolar e as relações – possibilitam “outra” proposta de aprendizagem. (FRESQUET, 2008, p.149)

Para uma educação que pretende ser politécnica, omnilateral e política, é preciso enfrentar as barreiras ao desenvolvimento da criatividade na escola e, nisto, a arte exerce um papel fundamental, possibilitando outras maneiras de pensar o processo de ensino-aprendizagem e a educação como um todo. Não se trata somente de lutar por um espaço artístico que inclua a dança na escola, mas de refletir sobre as possibilidades educativas desta linguagem e sobre as relações entre educação, movimento, criatividade, desenvolvimento e formação.

A luta por um espaço digno para a dança na educação não é tão recente, seja dentro ou fora do espaço escolar. Desde as primeiras escolas de dança e corpos de baile, a disseminação do ensino de dança em ambientes diversos, os primeiros cursos profissionalizantes, o surgimento dos cursos superiores de bacharelado e licenciatura, e agora com a chegada do primeiro curso técnico em dança integrado ao Ensino Médio no país (FAETEC, 2011), tal linguagem artística vem conquistando seu lugar e construindo um histórico, no mínimo, interessante.

2.1 Algumas considerações sobre a dança na escola

Podemos dizer que a educação em dança é recente na legislação brasileira. A primeira menção é feita na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (Lei 4024/61). No artigo 26 desta, consta que o ensino primário deveria ser ministrado em quatro séries anuais, mas que os sistemas de ensino poderiam estender sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. A mesma lei, através do artigo 38, também coloca atividades complementares e de iniciação artística como uma das normas para a organização do ensino de grau médio. Com a Lei 5692/71, os artigos citados são revogados e é incluída a “Educação Artística” nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (Art. 7º), trazendo, segundo Morandi (2006 apud WOSNIAK, 2010), uma proposta integradora para as artes. Porém, a falta de uma definição mais específica sobre esta educação artística, pode ter aberto espaço para o espontaneísmo, conforme destaca a autora:

[...] qualquer atividade envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais era considerada pertinente, não necessitando de um aprofundamento das linguagens por parte dos profissionais dessa área. A ausência de conhecimentos específicos em dança resultou na utilização de movimentos de forma ‘livre’, sem intervenções, deixando o puro espontaneísmo

prevalecer, ou na imitação de gestos e movimentos coreografados para serem utilizados em apresentações. A dança fazia parte, juntamente com o teatro, das artes cênicas que ao lado da educação musical e das artes plásticas, constituíam o conjunto das ‘atividades artísticas’ desenvolvidas na escola [...] A dança também se justificava nas escolas por sua contribuição com o desenvolvimento físico da criança, e por isso, esteve inserida muito mais no contexto da educação física do que no da arte. A dança era também utilizada como atividade recreativa e lúdica, não havendo, por parte das escolas, a intenção de promover seu ensino, mas sim de utilizá-la como forma de distração e compensação, para disciplinas intelectuais, ou de ilustração de conteúdos de outras áreas (MORANDI, 2006, p. 82-83 *apud* WOSNIAK, 2010, p. 134-135).

Após vinte e cinco anos, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborada (Lei 9394/96). De acordo com o art. 26 §2º, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Chamo atenção para o fato de, apesar do ensino de arte ser considerado componente obrigatório do currículo, não há a definição explícita quanto ao formato ou carga horária, nem as linguagens que deverão ser contempladas.

Uma mudança ocorrida com a Lei 9.394/96 refere-se à nomenclatura utilizada. A área passa a ser tratada como “Arte”, não mais “Educação Artística”, como na lei anterior. Porém, mesmo considerando todos os avanços, um ponto importante foi deixado de lado. Não há menção às linguagens artísticas que devem ser contempladas na área de Arte, abrindo brechas para que haja o predomínio de uma só linguagem.

Somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Arte, em 1997, que tais modalidades são reconhecidas: “No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) [...]” (BRASIL, 1997, p.53). Também de acordo com os PCNs, a dança está presente na Educação Física, sob a denominação de atividades rítmicas e expressivas, e

inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal” (MEIRA, 2009, p.11).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (BRASIL, 1997) conferem à modalidade Dança o caráter artístico necessário, entendendo a mesma como forma de expressão e comunicação humana – individual e coletiva - e como produto cultural. No entanto, parâmetros não possuem força de lei, cabendo a cada instituição decidir trabalhar ou não de acordo com tal documento. Sendo assim, não há obrigatoriedade do ensino específico de dança na educação escolar.

Uma conquista recente foi a “inclusão” do ensino de Música (Art. 26, § 6º) que já deveria ser considerado “incluído” no currículo, já que é uma linguagem artística. O ensino de Música torna-se componente obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de Arte. Seria necessário que se incluísse um parágrafo para o Teatro e outro para a Dança a fim de garantir que estas linguagens artísticas fossem contempladas, o que já deveria ocorrer, desde a obrigatoriedade do ensino de Arte? Observemos que, apesar da obrigatoriedade somente da Música, a linguagem que vemos com frequência na maioria das escolas é a de Artes Visuais –

mais precisamente Artes Plásticas. Não se trata de um favorecimento ou privilégio das Artes Visuais; existem razões históricas que remontam ao século XIX.

Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, instalou-se, oficialmente, o ensino artístico. Porém, “aqui, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 30). Devemos entender que “as mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 28). Assim, a inserção e valorização de outras linguagens artísticas na educação levou tempo. Os cursos de licenciatura de outras áreas artísticas são mais recentes (principalmente os de Dança) e, portanto, a existência de profissionais para atuar na educação básica é bem mais limitada. Contudo, temos de considerar que áreas do conhecimento e disciplinas que possuem um caráter mais prático, que necessitam de movimentação são, em muitos casos, as menos valorizadas na escola. Assim, a Dança, arte e movimento, caracterizada pela expressão corporal, vem sendo alijada da escola, colocada, na maioria das vezes, à margem do currículo, como atividade opcional.

Através de uma pesquisa realizada em 2011, para monografia de conclusão do curso de Pedagogia na UFRJ (LIMA, 2011), foi verificado que o ensino de dança na rede municipal do Rio de Janeiro, quando há, é oferecido, quase que exclusivamente, por professores de Educação Física que possuem algum tipo de formação em dança, seja através de cursos técnicos ou de cursos de especialização (pós-graduação), e este fato não é exclusividade da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (ROSA, 2007). O profissional habilitado para ensinar dança, seja na escola ou em outros ambientes é o licenciado em dança, mas, infelizmente é o que menos ocorre, até mesmo por se tratar de uma formação oferecida há pouco tempo.

Contudo, independente de quem ensina, temos de reconhecer que a dança reúne dois elementos que, em geral, têm sido bastante desvalorizados na escola: criatividade e movimento. A expressão corporal, na escola, parece ser substituída pela “adestração corporal”. “Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou expressão corporal” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79), mas da escola como um todo. O movimento sempre funcionou, não só na escola, como uma moeda de troca, principalmente para crianças (STRAZZACAPPA, 2001) e isto acaba colocando a dança como simples atividade para o divertimento.

Desta forma, é necessário, também, desfazer o tão famoso impasse entre arte e ciência. “Para Marx, assim como a razão não deve ser reduzida à esfera das ideias sob o risco de se tornar uma mera abstração lógica e/ou uma ideologia, da mesma forma a sensibilidade não deve ser tratada como um fenômeno desprovido de uma materialidade” (REIS, 2004, p. 231). Ciro Giordano Bruni (1998, p. 78 *apud* Strazzacappa, 2001, p. 70), afirmava que “virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora”. São dois os problemas: a ausência do lúdico nas áreas científicas e a ausência de seriedade nas disciplinas artísticas (STRAZZACAPPA, 2001).

Assim, ao tomar a sensibilidade como um elemento imanente ou fundador do próprio corpo, portanto, como constituinte inaugural de "todo o conhecimento", segundo as suas próprias palavras, Marx não apenas promoveria uma reabilitação da percepção sensível ou sensorial, como

promoveria também uma revalorização do conhecimento artístico (REIS, 2004, p. 232).

Que a dança está na escola, constitui-se como um fato inegável, mas a questão que se coloca é: de que forma? Na maioria das escolas, sejam estas públicas ou privadas, podemos perceber a presença da dança com frequência, porém muitas vezes não há um ensino sistematizado, um espaço para a educação em dança.

A arte constitui um fator fundamental da educação dos indivíduos, incitando-os à incorporação de experiências mais diversificadas de auto-realização humana, tanto no plano da vida pública como na dimensão da vida privada, mas os mecanismos da indústria cultural conferem uma força extraordinária às flutuações dos “modismos”, às “novidades” superficiais e enganadoras, difundidas e amplificadas pela mídia (KONDER, 1996, p. 33 *apud* COLI, 2006, p. 116).

Infelizmente, muitos gestores e professores se contentam com dancinhas pontuais nas festas comemorativas, considerando que “a festa já está preenchida de alguma atividade para divertir e ocupar a comunidade” (MARQUES, 2010, p. 29). E o ensino, quando há, acontece ou em prol de conteúdos de outras disciplinas/áreas, ou para o aprendizado de uma técnica codificada (na maioria das vezes, o balé clássico), ou mesmo “como meio para construir a autoestima, treinar a psicomotricidade, trabalhar a agressividade, promover sociabilidade, são *funcionais*, não transformam” (MARQUES, 2010, p. 30). Um ensino que estabeleça mais do que *contatos*, estabeleça *relações*, ainda é raro (MARQUES, 2010).

Conforme salienta Wosniak (2010), o reconhecimento da importância do ensino de dança no ambiente escolar, bem como do professor licenciado em dança, é recente. Com isto, a dança geralmente é atrelada aos conteúdos da Educação Física ou das Artes Visuais, dependendo também da familiarização dos professores destas áreas com esta linguagem. Assim, torna-se necessário que a dança, que frequentemente acaba tendo as meras atribuições de: socializar, descontrair ou desinibir (WOSNIAK, 2010) tome para si, hoje, “a tarefa de se instaurar definitivamente como área artística autônoma, na escola, com conteúdos e modos de organização próprios” (WOSNIAK, 2010, p. 134), reconhecendo-se seus conteúdos específicos, tais como:

o desenvolvimento da capacidade criativa, ampliação de vocabulário de movimentos, das habilidades motoras, consciência corporal, percepção espaço-temporal, expressão e comunicação não-verbal, sensibilidade estética, capacidade reflexiva e crítica em relação ao corpo em movimento, para citar alguns” (WOSNIAK, 2010, p. 135).

Contudo, faz-se necessário compreender que a educação em dança não se resume ao ensino desta nas escolas de educação básica, onde não há o objetivo de formar bailarinos. Muito pelo contrário, o ensino de dança começou fora do espaço escolar, sobretudo através

das inúmeras escolas de dança existentes em todo o país até os dias atuais. Portanto, torna-se fundamental atentar para a importância desta educação em dança, desatrelada do ensino formal, para a construção de uma educação profissional na área e para a difusão desta linguagem artística em âmbito nacional.

2.2 Ensino de dança: o que há para além das escolas?

Desde o século XIX, o Brasil recebia bailarinos, coreógrafos, professores, além de companhias estrangeiras que se apresentavam em seus teatros. Mas, somente no século seguinte, com a criação de uma escola, e depois uma companhia oficial, que a dança acadêmica, especialmente o balé clássico, começou a se consolidar com um ensino sistematizado, se expandindo de forma bastante diversificada.

Nesse contexto, podemos destacar a região sudeste, que se constitui hoje como a “localidade de maior concentração de profissionais da área de dança, bem como de subsídios para a arte e ações públicas de inserção da linguagem da dança na educação formal” (VILELA, 2010, p. 109). A cidade do Rio de Janeiro, talvez por ter sido capital do Brasil, era fluxo normal das correntes artísticas e ponto inicial procurado por artistas que desejavam residir em nosso país. Com isto, investimentos e experimentações que articulavam dança e educação, podem ser vistos mais comumente a partir na década de 1920, com as companhias russas que passaram pelo país deixando marcas que definiriam os anos e décadas seguintes.

Em 1927, a Companhia de Balé de Anna Pavlova veio ao Brasil para se apresentar no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Maria Olenewa, solista da Companhia, estabeleceu-se no país, fundando a primeira escola de bailados oficial do Brasil, uma escola de dança de onde surgiria a primeira geração de bailarinos profissionais brasileiros. Esta escola, inaugurada em 1927 por Olenewa, com o auxílio do crítico teatral Mário Nunes, foi a primeira escola profissionalizante de dança vinculada a um teatro no Brasil, o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, “a mais antiga escola de danças do país e primeira a ser mantida por órgão público” (MARINHO, 2010, p. 89).

Tal instituição, existente até os dias atuais com o nome de Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, foi um passo fundamental para a construção de uma história e uma tradição em dança (clássica) no país. A referida escola se constituía, até pouquíssimo tempo, como a única escola pública a oferecer um curso técnico profissionalizante na área de dança em todo o estado do Rio de Janeiro, ao lado de algumas poucas escolas da rede privada que oferecem tais cursos – onde as despesas altas dificultam o acesso e a continuidade dos estudos por estudantes das classes populares –, e de muitas outras que dispõem somente de cursos livres, ou seja, que não oferecem formação profissional.

De uma só companhia estatal – a do Teatro Municipal do Rio de Janeiro –, o Brasil conta hoje com outros grandes grupos de dança que possuem vínculo governamental, como o Balé da Cidade de São Paulo; o Balé do Teatro Guaíra, do Paraná; o da Fundação Clovis Salgado, de Belo Horizonte; o da Fundação Castro Alves, da Bahia, e a Cia de Dança da Bahia, além da do Rio de Janeiro. Também existem muitos outros grupos e companhias com carreira internacional, como o Grupo Corpo ou a Cisne Negro Cia de Dança. Estes grupos disseminam a arte da dança no Brasil e no exterior, empregando talentos de toda parte do país. Alguns deles possuem escolas atreladas às companhias, como é o caso do Balé Guaíra, que forma bailarinos que poderão atuar profissionalmente no próprio Guaíra, bem como em outros grupos.

Ainda assim, percebe-se, em todo o território nacional, uma grande variedade no ensino de dança livre ou não profissionalizante, se comparada à oferta restrita de formação profissional por diversas instituições, o que é confirmado por pesquisas de diversos autores, tais como Strazzacappa (2009), Wosniak (2010), Faro (1988), entre outros.

A criação de instituições de dança é algo tratado brevemente na produção de Alvarenga (2007). A partir de reflexões do autor, devo reconhecer que guardando suas peculiaridades locais, cidades brasileiras se assemelham nos processos de efetivação do ensino de dança, tal como descreve o autor:

São lutas por vezes solitárias contra dificuldades de naturezas diversas: espaços inadequados, ceticismos, preconceitos, mas que, por vezes, encontravam seus apoiadores dando impulso aos esforços despendidos. Mas, deve-se levar em conta que, dentro desse quadro, as dimensões continentais do Brasil, as grandes diferenças econômicas entre suas várias regiões, as disparidades de entendimento quanto à importância de práticas culturais ligas ao corpo e ao movimento dançado e como profissão possível, nem sempre facilitaram o desenvolvimento dessa arte em alguns estados. Porém, tais diferenças nunca impediram que os artistas-bailarinos brasileiros se destacassem por seus dotes técnicos e interpretativos, integrando companhias de vários países (ALVARENGA, 2007, p.2).

Na década de 1930, escolas e academias de dança foram criadas no Rio de Janeiro sem oferecer condições para que grande parte da população pudesse ter acesso ao ensino de tal linguagem artística (BATALHA; CALFA, 2000). Como consequência, escolas regulares da rede privada passaram a contemplar o ensino de dança como atividade extraclasse/extracurricular, como recreação ou prática corporal específica, mas sem atrelar um cunho profissionalizante ou marcar suas funções educativas. Assim, a dança passou a ser atividade não só de escolas de dança, como também de escolas de educação básica e, ainda, de ambientes e instituições variadas, tais como igrejas, projetos sociais, organizações não governamentais, etc.

O ensino de dança hoje, como mencionado anteriormente, é contemplado na área educacional de diversas formas e em ambientes distintos – escolas regulares, projetos sociais, academias, escolas de dança, entre outras instituições, trabalham com o ensino de dança de diferentes maneiras e com diferentes finalidades educacionais, culturais e artísticas.

O terceiro setor constitui um dos que mais vem abrindo espaço para o ensino e apreciação da dança, sendo um dos mais promissores mercados de trabalho para os profissionais da dança. Strazzacappa (2009) ressalta que ainda são escassos os concursos nas redes públicas e as contratações na rede privada para professores de dança, destacando então a importância das escolas de dança para os profissionais da área, como também para os que querem estudar e/ou praticar dança. É muito comum que alunos recém-formados em cursos profissionalizantes ou não de escolas de dança se tornem professores da própria escola ou de outras. Vale destacar que, apesar de muitas escolas de dança empregarem bailarinos para dar aulas de dança sem que estes tenham a habilitação adequada, somente a licenciatura em dança forma professores de dança. Devido ao fato do curso de licenciatura em dança ser recente no Brasil e no Rio de Janeiro, em alguns casos se autoriza a docência em dança somente com o bacharelado.

Até mesmo entre estas instituições pode haver diferenças significativas referentes aos objetivos que pretendem alcançar. Os cursos/aulas em escolas de dança podem ser estruturados, por exemplo, como livres (não profissionalizantes) ou profissionalizantes – que serão abordados com maior profundidade mais adiante. Contrariamente a essa escassa oferta de cursos profissionalizantes, existem, nas mais variadas regiões do estado, inúmeras academias, escolas e espaços de dança que oferecem cursos livres para diferentes faixas etárias. Há de se considerar que também há muitos desses espaços funcionando sem nenhuma regularização, considerando-se também os cursos ofertados dentro de escolas regulares, como atividades extras, cobradas à parte.

Com toda esta discussão, é preciso debater sobre a situação do ensino de dança tanto nas escolas de dança quanto na educação básica, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou Técnico. Esta situação é ressaltada por Faro (1988), quando destaca que apesar da dança ter sido incorporada no cenário artístico brasileiro, ainda existem muitas academias funcionando de maneira inadequada, muitas vezes destruindo talentos.

Tal como destaca Navas (2010, p. 59) “A formação em dança é realizada desde muito cedo e em permanência, havendo períodos para uma formação organizada, geralmente estruturada em séries, tanto nas graduações, quanto nas escolas/academias” Convido o leitor a refletir, neste momento, sobre o ensino nas escolas e academias de dança.

Conforme relata Ferreira (2010, p. 79),

todos os anos, dezenas de meninas são levadas por suas mães às Escolas de Dança, muitas vezes, sem ainda, sequer dominar suas habilidades motoras, para o aprendizado do ballet, sonhando em vê-las rodopiar sobre os sapatos de ponta, apertadas em corpetes rodeados de saias de tule⁴

Nas escolas de dança, em geral, predomina o ensino do balé clássico, frequentemente acompanhado por outros estilos como *jazz*, *sapateado*, dança espanhola, dança afro-brasileira, dança contemporânea, entre outros. Considerando que “grande parte da formação e a criação em dança se dá em escolas e grupos particulares” (NAVAS, 2010, p. 63), o ensino ofertado por estas instituições também é algo que merece ser problematizado, pois, conforme salienta Marques (2010, p. 28), “o *modo* com que a dança é ensinada – ou seja, as metodologias adequadas – podem fazer com que esse potencial da arte da dança seja ou não transformador”.

Cada uma dessas escolas, de acordo com Navas (2010), pode ser considerada como uma filial do que a autora denomina como a primeira “multinacional da cultura/arte” – o ensino do balé, onde bastou acrescentar à figura do professor, “uma sala de aula, barras, espelhos, piano/pianista ou aparelho para reprodução mecânica/digital de música ou estudos musicais para aulas” (NAVAS, 2010, p. 60).

Nestas e em outras instituições onde há o ensino de dança, podemos dizer que é comum um ensino centrado no aprendizado de técnicas específicas e na reprodução de passos. Sobre este tipo de ensino, considero, assim como Marques (2010, p. 28), que:

Aulas de dança que são meras reproduções e ensaios de repertórios ou de sequências de passos pré-estabelecidas sem aprofundamento ou discussão também proporcionam *contatos* entre o universo da dança e seus alunos, constroem e são construídos na passividade, na acomodação, *não tem consequência*, simplesmente copiam e reproduzem.

⁴ Essa predominância feminina na área de dança é tratada mais detalhadamente na obra de Villela (2010), Segnini (2003-2007) e Hanna (1999).

E ainda que:

Aulas de técnicas codificadas (balé, jazz, moderno, flamenco, etc.) que se resumem a exercícios de aprimoramento corporal dentro daquela técnica e que se contentam com um corpo virtuoso propõem *contatos* entre a dança e a educação, contatos *intranscendentes* (MARQUES, 2010, p. 29).

Proporcionar apenas *contatos* entre a dança e a educação, dificilmente contribuirá para a construção da cidadania transformadora potencializada no ensino de dança (MARQUES, 2010). “Os contatos são individuais, pontuais, autocentrados – passivos e reprodutores. Os contatos, dificilmente, transformam” (MARQUES, 2010, p. 30).

Nas aulas de dança com ênfase exclusiva no aprimoramento técnico as vozes do ‘dançar’ tornam-se ausentes, aquilo que vai além dos corpos preparados tecnicamente não tem importância, não existe. São aulas funcionais e pragmáticas que tem como pano de fundo as perguntas: o que ‘funciona’ ou ‘não funciona’ para que alunos consigam virar bem *fouettés* ou fazer o sapateado correto? Que exercícios são mais eficazes para que possam ter mais ‘abertura’ (equilíbrio, resistência, etc.) e passem nos exames internacionais? E assim por diante. (MARQUES, 2010, p. 33-34).

É preciso mais do que *contatos*. O encontro entre a dança e a educação deve ser dialógico, e para tanto, estabelecer *relações*, onde “a virtuosidade, o controle corporal individual, a exigência da perfeição na execução de passos” (MARQUES, 2010, p. 33) não sejam os principais produtos almejados.

A dança vem se apresentando no Brasil como um elemento de domínio de todas as classes nas suas manifestações culturais. Também o acesso a eventos que contemplem a dança e a divulgação de espetáculos, abrem cada vez mais o espaço para as classes populares. No entanto, as possibilidades de estudo da dança de forma mais sistematizada ainda são limitadas. Embora esta linguagem artística venha se desenvolvendo, ainda há certo distanciamento da educação e um *status* secundário comparado a outras linguagens artísticas e demais áreas do saber. Ao relegar a aprendizagem da dança à informalidade ou somente às classes abastadas, afastamos o conhecimento e as possibilidades que esta permitiria aos alunos da rede pública de ensino.

Depois de tantas reflexões, fica a pergunta: onde e como intervir? Para Navas (2010), deve-se investir em escolas públicas de Ensino Médio em arte/dança. Conforme já mencionado em momentos anteriores, a formação técnica de nível médio é um dos caminhos para a formação do artista da dança. Portanto, para além das escolas regulares e das escolas de dança, que dispõe de determinados tipos de formação, os artistas se formam profissionalmente de outras maneiras. Apresento, a seguir, algumas possibilidades.

2.3 A profissão e formação do artista da dança

A ausência de uma exposição sobre as condições concretas do aparecimento e desenvolvimento dos fatos que articulam e relacionam a trajetória do

ensino de arte com o meio de arte [...] não apenas subtrai do senso comum a possibilidade de se esclarecer sobre o que seja o trabalho de arte e o que ele produz como obscurece a leitura que pretendem oferecer sobre o estatuto social da educação e da arte. (REIS, 2004, p. 245)

Não encontramos facilmente pesquisas e estudos sobre a formação e a profissão do artista, sobretudo do bailarino. Das profissões reconhecidas pela sociedade contemporânea, as que são ligadas às artes são as menos estudadas (COLI, 2006). Há uma visão idealizada de “vocação” do artista, que colabora para que se oculte os aspectos reais uma carreira que “exige um árduo processo de disciplina [...], além do conhecimento de cultura geral (COLI, 2006, p. 168). A formação do bailarino demanda tempo, dedicação, restrições, e requer um grande investimento inicial que deve acompanhá-lo em toda a sua formação.

Coli (2006, p. 20), em seu estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico, diz que “é muito comum que as pessoas perguntem ao músico: ‘o que você faz?’, e logo vem uma outra questão: ‘Mas que trabalho você faz?’”. Esta situação não é exclusividade dos músicos, sendo frequente no meio artístico em geral e, portanto, também para a dança. Muitas vezes, percebemos que o trabalho artístico é visto como passatempo ou divertimento, não sendo considerado profissão, conforme ressalta a mesma autora. Concordo com Coli (2006, p. 20), quando afirma que:

Na sociedade capitalista contemporânea, a constatação de que a função social da arte restringe-se à esfera do divertimento e o campo estético não pode realizar-se como momento da formação humano-social dos indivíduos coloca a atividade artística em uma lógica de mercado perversa e coisificante das relações sociais (COLI, 2006, p. 20).

Vimos que a formação não profissionalizante em dança pode se dar de diversas maneiras, inclusive em escolas de educação básica, porém, tendo destaque a formação adquirida em escolas de dança e grupos /companhias nos quais se encontra oportunidade para a formação na prática da dança de todo dia (NAVAS, 2010).

Antes de discutir sobre as formas de profissionalização do artista da dança, penso ser importante considerar e refletir, assim como Terra (2010, p. 73) sobre o fato de que “tanto o ensino não formal, quanto o ensino formal desempenham papéis importantes na dinâmica de gestação do artista da dança. Não se trata aqui de uma questão de valoração, mas de considerar funções específicas e diferenciadas, e porque não, articuláveis”. Pois:

As escolas, estúdios, academias têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança. Em geral, os estudantes de dança perfazem um percurso de estudos não sistematizados (pensemos numa estrutura curricular), ou sistematizados em métodos de formação específica relativos a uma determinada técnica, desenhados por graus de crescente complexidade. Aqui, como diria Strazzacappa (2003), as relações mestre-discípulo, artista-aprendiz caracterizam o aprendizado e são marcantes no memorial de cada um dos artistas. Seguramente, podemos

afirmar que a maioria dos artistas da dança ainda desenvolve seus estudos e chega à profissionalização por essa via (TERRA, 2010, p. 73).

No que diz respeito à formação profissional, conforme já foi dito anteriormente, algumas escolas de dança oferecem educação profissional técnica de nível médio, mas a oferta destes cursos é limitada, a exemplo do estado do Rio de Janeiro, onde tal formação é encontrada em apenas cinco escolas de dança – quatro privadas e somente uma pública – e, há pouco tempo, em uma escola de educação básica, da qual trataremos com maior profundidade no próximo capítulo.

Em decorrência desta escassez de cursos técnicos de nível médio na área de dança, a profissionalização, neste nível, encontra outros caminhos para se efetivar, ocorrendo a validação desse processo por meio de sindicatos, os quais, considera Terra (2010, p. 73), “sem diretrizes ou parâmetros norteadores não se encontram preparados para avaliar habilidades, atitudes e competências requeridas aos diferentes artistas da dança”.

De acordo com a Lei n. 6.533/78 e o Decreto n. 82.385/78, que regulamentam a profissão de artista no campo da dança, pertencem a esta categoria: bailarino ou dançarino, coreógrafo, assistente de coreógrafo, ensaiador e *maitre* de balé. Esses profissionais da área de dança são denominados, pela a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO/2002), como artistas da dança. Segundo tal classificação – que não se constitui como lei, mas visa identificar as ocupações no mercado de trabalho, fornecendo indicadores importantes sobre as transformações nas profissões do país – os artistas da dança são aqueles que:

Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias. Podem ensinar dança (TERRA, 2010, p. 71).

Observa-se ainda que no quadro anexo ao decreto citado, o bailarino ou dançarino diferencia-se do coreógrafo, conforme aponta Terra (2010, p. 71):

o bailarino ou dançarino figura como aquele que “executa danças através de movimentos coreográficos pré-estabelecidos ou não; ensaia seguindo orientação do Coreógrafo, atuando individualmente ou e conjunto, interpretando papeis principais ou secundários”. Diferencia-se do coreógrafo que “cria obras coreográficas e/ou movimentações cênicas, utilizando-se de recursos humanos, técnicos e artísticos”

Evidencia-se, assim, uma contradição entre o que é dito no decreto e na CBO/2002, que descreve, como pudemos perceber, um dançarino-coreógrafo, o que pode indicar as transformações ocorridas no perfil desses profissionais nas últimas três décadas (TERRA, 2010).

Mas para constituir-se como um profissional da área, é necessária a obtenção de um registro na Delegacia Regional do Trabalho (DRT) como artista, nas diferentes funções especificadas anteriormente (TERRA, 2010). Tal registro pode ser obtido de três diferentes formas:

Segundo a Lei nº 6.533/78, consideram-se três possíveis percursos de profissionalização:

- Após anos de estudos realizados no ensino não formal, nos chamados cursos livres e/ou de formação não reconhecidos pelo MEC (estúdios, academias, escolas, projetos, centros de formação), articulando-os as experiências de participação em apresentações e produções artísticas, o aspirante à artista da dança poderá obter seu registro profissional – o DRT – junto aos SATEDs (Sindicatos dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões) e SINDIDANÇAs (Sindicatos de Dança, casos de São Paulo e Rio de Janeiro);
- Um outro percurso é realizar a formação num Curso Técnico (2º grau) reconhecido pelo MEC e/ou pelas Secretarias Estaduais de Educação, os quais fornecem um diploma que levará o aluno a obter o DRT;
- Por último, tal percurso pode ser realizado num Curso de Graduação em Dança (3º grau); considerado também como ensino formal por ser totalmente fiscalizado pelo MEC; mediante o diploma de Bacharel em Dança o aluno realiza também seu registro profissional como dançarino na Delegacia Regional do Trabalho (TERRA, 2010, p. 72).

Podemos perceber, portanto que há diferentes formas de se profissionalizar no campo da dança, até mesmo sem ter de passar por um curso específico. Para obtenção do registro junto a um SATED ou SINDIDANÇA, como indicado, sem ter feito o bailarino/dançarino um curso profissionalizante – considerando, como relatado em momento anterior que estes são poucos –, é necessário passar por uma espécie de seleção, definida por cada sindicato (mais adiante irei especificar o caso do Sindicato dos Profissionais da Dança do Rio de Janeiro).

Além desta via, e da formação através de cursos técnicos de nível médio, existe ainda a formação de nível superior em cursos de graduação em dança. A criação do primeiro curso superior em dança data de 1956, pela Universidade Federal da Bahia. Como diz Wosniak (2010, p. 123), “semente plantada em solo fértil, mas que demorou cerca de trinta anos para frutificar”, pois outros cursos de dança foram implantados somente a partir da década de 1980.

Há de considerar, por outro lado, que existem hoje cerca de trinta cursos de graduação em dança (WOSNIAK, 2010), contra quinze que existiam em 2002 (STRAZZACAPPA, 2006), o que representa um crescimento de 100% dos cursos da área. Mesmo tendo-se ainda poucos cursos se comparado aos de outras áreas, tal crescimento configura-se como um avanço numérico significativo.

Já sabemos que a educação superior não é o único espaço a formar artistas da dança, que em sua maioria, muito provavelmente, se forma fora deste contexto. Porém, Aquino (2002, p. 40 *apud* WOSNIAK, 2010, p. 124) indica que ‘a perspectiva de atuação em um mercado de trabalho mais diversificado e exigente tem atraído uma nova geração de artistas para o ambiente universitário’.

As graduações oferecidas são, em sua maioria, cursos de licenciatura e bacharelado em dança, mas há também cursos de Teoria da Dança, Comunicação das Artes do Corpo, Dança e Movimento, Dança-Teatro, entre outras. No estado do Rio de Janeiro, a primeira instituição a oferecer um curso superior na área, em 1984, foi a UniverCidade, uma instituição privada. Só dez anos depois, a Universidade Federal do Rio de Janeiro abriu seu primeiro curso de dança, um bacharelado. A licenciatura só foi surgir, muito recentemente, em 2010.

Considerando que a dança é uma área de conhecimento no Ensino Superior que se encontra em pleno processo de produção da pesquisa por meio da solidificação dos Programas de Graduação e Pós-Graduação (TERRA, 2010), surgem novos campos de atuação, que fazem com que a condição de artista da dança não se esgote só em ser bailarino, coreógrafo ou professor, se estendendo para ocupações ligadas a curadoria, produção, pesquisa, gestão, ação sociocultural, e até mesmo a perspectiva de uma carreira acadêmica, voltada não só para o ensino, como também para a pesquisa (TERRA, 2010). Além disto, “como em outros setores da economia, o setor do espetáculo [...] compreende uma complexa rede de relações de trabalho que envolve artistas, técnicos, dirigentes, empresários e agentes promotores dos espetáculos” (COLI, 2006, p. 29). Assim, percebemos que o trabalho com dança não se limita ao bailarino, abrindo espaço para muitos em um amplo e diversificado mercado de trabalho.

Como podemos verificar, os cursos superiores em dança são relativamente recentes. Por este motivo, e pela formação em dança acontecer muito comumente por outras vias que antecedem a formação universitária, diferente do que ocorre em outras profissões, “muitos dos alunos já chegam formados aos cursos, constituindo-se em profissionais-alunos” (NAVAS, 2010, p. 59).

Anteriormente, vimos que, de acordo com a CBO/2002, os artistas da dança podem ensinar dança. Para ser um profissional da dança, o artista necessita de um registro (DRT), e sabemos que este pode ser obtido de formas diversas, inclusive sem ter passado nem mesmo por um curso técnico. Assim, concluímos que bailarinos, mesmo sem uma escolaridade formal determinada, podem ser professores de dança.

Sobre esta particularidade da formação em dança e do exercício da profissão, especialmente no que diz respeito à docência, Navas (2010, p. 59) traz uma reflexão interessante:

Um médico, um advogado ou um engenheiro podem assim ser denominados, certificando-se sua formação, sem que tenham passado pelos bancos de uma universidade? De forma alguma, mas bailarinos e professores de dança, desde que desejem ensinar somente fora do ensino regular (ensino fundamental e médio), podem.

Cabe ressaltar que, diferentemente dos cursos livres que permitem que o artista da dança atue como professor, levando em conta sua formação artística (TERRA, 2010), o mesmo não ocorre para lecionar dança na educação básica e nos cursos técnicos, que exigem formação de nível superior, através de cursos de licenciatura que vêm se fortalecendo, sendo responsáveis por um crescente contingente de licenciados atuando nas escolas (TERRA, 2010). Porém, o que acaba acontecendo, justificado pelo número ainda reduzido de profissionais licenciados – considerando-se que tais cursos são muito recentes em diversas regiões do país –, é a docência exercida por bacharéis em dança.

Se considerarmos que a dança vem sendo ensinada, nas escolas de educação básica, frequentemente, por professores de Educação Física através desta disciplina, a docência exercida por bacharéis já se constitui como um avanço, ao ser exercida por um profissional da dança.

Considera-se que não só no Brasil, como também no exterior, “existe uma tendência à formalização dessa profissionalização, tornando-se ‘cada vez mais desejável que o profissional tenha curso superior na área’” (TERRA, 2010, p. 72).

No ensino formal, especificamente no ensino superior, [...] os cursos de graduação são norteados por diretrizes curriculares que apontam para os saberes necessários à formação de um artista da dança na atualidade. Segundo tais documentos, podemos afirmar que esse contexto de estudos tem como função ampliar e sistematizar a formação do artista da dança, oferecendo embasamento teórico-científico, além da prática artística. A ideia de ampliar e sistematizar pressupõe que aquele aluno que chega à Universidade já tenha percorrido algum processo de iniciação artística prévio. À Universidade, cabe ainda a articulação do ensino, a produção da pesquisa e a extensão a qual implica estabelecer um diálogo com a sociedade, ou seja, a circulação do conhecimento ali produzido (TERRA, 2010, p. 73).

No entanto, a dupla jornada de trabalho, tão comum no meio artístico, acaba influenciando na desistência de muitos jovens pela profissão/carreira e

denota a situação instável e flexível das profissões ligadas às artes [...] Isto seria aprofundado em nossos dias, com as mudanças no mundo do trabalho em geral resultantes do processo de acumulação flexível do capital, especialmente depois de 1990 (COLI, 2006, p. 37).

É fundamental a compreensão de que o exercício da profissão de bailarino apresenta a particularidade, assim como no caso de muitos atletas, de ser uma carreira jovem, que começa a se constituir, muitas das vezes, quando os estudantes ainda são crianças e adolescentes. As oportunidades, como bolsas de estudo no exterior, ingressos em companhias, se dão desde muito cedo. Assim, considerando que:

O artista da dança se produz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação, produção e difusão onde ocorrem estudos, pesquisas, experiências e práticas estético-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas, em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas (TERRA, 2010, p. 75).

Entendendo a necessidade desta formação “precoce”, temos de pensar na qualidade de seu oferecimento. Conforme apontado por Navas (2005, p. 36 apud TERRA, 2010), faz-se cada vez mais necessária a regulamentação do ensino da dança, através da formulação de leis, que articulem “fiscalização, validação, reciclagem e manutenção de formações de qualidade”.

Os Programas de Graduação, os Cursos Técnicos, os Centros e demais espaços de formação devem considerar questões dessa magnitude que redesenham a dança, como linguagem artística, como área de conhecimento, como profissão e, conseqüentemente, redesenham novos perfis para o artista-professor da dança, exigindo a revisão de projetos artístico-pedagógicos, dos currículos, dos métodos e das diferentes atividades previstas nos processos de formação profissional (TERRA, 2010, p. 75).

Pensemos, portanto, na formação profissional que pode ser oferecida a estes jovens: a formação profissional de nível médio através de cursos técnicos em dança.

2.4 A formação cultural na Educação Profissional em Dança no Rio de Janeiro

Partilhando da mesma curiosidade que Ferreira (2010, p. 79), penso que:

É extremamente curioso porque em nosso país, onde povo tem a dança como um componente forte da sua cultura, e de onde, o mundo profissional da dança internacional reconhece, saem tantos e tão bons bailarinos, há tão poucos Cursos Profissionais de Nível Técnico em Dança, cerca de dezoito inscritos no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNCT).

A autora pergunta: “O que acontece que todos preferem antes, manter a formação do bailarino na informalidade?” (FERREIRA, 2010, p. 79).

Diante do surgimento do primeiro curso técnico em dança integrado ao Ensino Médio e do crescimento dos cursos superiores (graduação e pós-graduação) na área, sou levada a acreditar que tal formação já não está mais sendo mantida na informalidade e vem avançado significativamente tanto quantitativa quanto qualitativamente. O que não significa que não permanecem questões a serem discutidas. Pois, se levando em consideração somente a formação técnica de nível médio, há muito a ser debatido.

Voltemos à questão da formação do bailarino através desses cursos. Será que, se forem formados apenas de um elenco de conteúdos de técnica de dança, mais algumas outras de caráter complementar, mais um corpo docente experiente (formado principalmente por ex-bailarinos), mais uma seleção rigorosa com base na técnica de dança proposta, estarão preparados para as novas propostas da educação? Será que assim não estarão visando só o mercado de trabalho? Será que estarão preparando os bailarinos para assumir seus novos papéis no mundo da dança? (FERREIRA, 2010, p. 81).

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), o Técnico em Dança é aquele que:

Desenvolve atividades ligadas à criação e execução de dança, atuando como bailarino, dançarino, diretor ou assistente de palco e contrarregra. Domina os diferentes gêneros e estilos de dança. Emprega técnicas de dança e recursos de improvisação, em espaços cênicos, como formas de expressão corporal (BRASIL, 2012a).

Tal profissional poderá atuar em casas de espetáculo, teatros e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura, corpos de baile, festivais, mostras e eventos de naturezas diversas, instituições públicas e privadas. O curso técnico em dança, de acordo com tal catálogo, se insere no eixo tecnológico “Produção Cultural e Design”, com duração mínima de 800 horas, podendo possibilitar a abordagem de temas como: noções de história da dança, formas de expressão corporal, métodos, técnicas e recursos de improvisação, espaço cênico, ritmo e movimento (BRASIL, 2012a).

Conforme assinalado anteriormente, existem somente cinco escolas de dança que oferecem cursos técnicos na área de dança no estado, além da primeira escola de educação básica a oferecer tal formação de maneira integrada – todas localizadas no município do Rio de Janeiro, não havendo oferta de educação profissional em dança fora da capital do estado –. Neste momento nos detendo as cinco (Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, Escola de Dança Petite Danse, Ballet Dalal Achcar, Escola e Faculdade de Dança Angel Vianna e Centro de Dança Rio), a questão que se coloca é: a formação que está presente nas escolas de dança que oferecem formação profissional na área seria voltada para a autonomia ou para a adaptação? Ou seja, os alunos teriam uma verdadeira formação cultural ou uma semiformação? Para responder tais questões seria necessário um estudo mais detalhado, que recorreria, por exemplo, a observação de aulas em tais instituições, o que não ocorreu na presente pesquisa. No entanto, de acordo com os dados que puderam ser levantados, apresento algumas considerações.

Conceito central na obra de Adorno, a cultura ou a formação cultural (*Bildung*) apresenta um duplo caráter, podendo apontar para a autonomia ou para a adaptação (NOGUEIRA, 2006). O problema, conforme aponta Nogueira (2006, p. 93), é que “por vezes, esse duplo caráter é negado e a faceta da adaptação passa a ser hegemônica, trazendo com isso nefastas consequências para o homem”. Ocorre assim, “uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus ‘sujeitos’ pelo mecanismo da ‘semiformação’: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas” (ADORNO, 1995, p. 21).

Esta diferenciação é colocada de forma semelhante também por Paulo Freire, que “tampouco tem a arte/dança como foco de discussão, mas não prescinde em suas reflexões e propostas da educação estética, da “beleza”, diz, necessária à educação crítica e transformadora” (MARQUES, 2010, p. 27). Marques (2010), sustentando suas reflexões em Freire, procura mostrar a diferença entre *contatos* e *relações*. Para a autora, muitas instituições professores “tem trabalhado mais em prol da manutenção do mundo (social, político e cultural/artístico) como ele está do que na tentativa de mudar, alterar, remexer, chacoalhar os cotidianos em que vivemos” (MARQUES, 2010, p. 30). Isto seria estabelecer somente um mero *contato* com a dança e a cultura, contato este que, provavelmente, irá resultar no que Adorno chama de *semiformação*.

Esta “semiformação” é chamada também de “semicultura” (*Halbbildung*), se constituindo não como uma etapa que antecede a cultura, mas como um empecilho a esta, pois não passa de uma estratégia burguesa de exercer o domínio através de um consumo não crítico, superficial e, portanto, conformador, não apontando para um processo de crescimento,

mas sim reforçando o sentido de alienação (NOGUEIRA, 2006). Para Marx, “o esteticismo exagerado da classe burguesa e o brutal ascetismo da sociedade capitalista compõem as duas faces de uma mesma moeda. Na concepção marxiana, a realidade capitalista é hostil à plenitude do desenvolvimento da capacidade humana de criar” (REIS, 2004, p. 231).

Assim, torna-se imprescindível o compromisso com verdadeira formação cultural, que “precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (ADORNO, 1995, p. 19). A formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade burguesa necessita do apoio de uma crítica objetiva da própria formação social (ADORNO, 1995).

Seguindo a reflexão de Ferreira (2010, p. 83), endosso as perguntas feitas pela autora, se estariam estes cursos:

“preparando alunos capazes de usar suas experiências cognitivas, não apenas na aquisição de destreza e de habilidades técnicas e de repertório de dança, mas também em uma maior compreensão da realidade? Estariam eles prontos não só para reproduzi-la pura e simplesmente, mas para ser capaz de compreendê-la, recriá-la e apropriar-se dela na construção de um novo conhecimento e de um novo ser?”.

Com exceção da Escola e Faculdade Angel Vianna, que oferece os cursos técnicos de “Bailarino Contemporâneo” e de “Reeducação motora e terapia através do movimento”, que tem a finalidade de formar profissionais preparados para o exercício da dança ou para o exercício da terapia através da dança, proporcionando uma visão global do ser humano, com disciplinas como história da dança, técnica teatral, improvisação e prática de montagem (ESCOLA E FACULDADE DE DANÇA ANGEL VIANNA, 2013 – *texto extraído da internet*), os demais cursos, das outras quatro escolas de dança, são centrados em uma formação clássica⁵.

A Escola de Dança Petite Danse, por exemplo, oferece o “Curso Técnico de Bailarino para Corpo de Baile”, que apresenta certa diversidade de disciplinas teóricas e práticas (ainda que menor do que a dos cursos da Escola e Faculdade Angel Vianna), porém com predominância do *ballet* clássico, constituindo um total mínimo de 1.260 horas, incluindo estágio profissional supervisionado, sendo cursado em três anos. Pela avaliação descrita pela escola, podemos pensar sobre os objetivos desta formação (ESCOLA DE DANÇA PETITE DANSE, 2013 – *texto extraído da internet*):

O aluno deverá ser submetido a um exame de caráter clínico estetoanatômico, e a um exame de seleção físico no qual o candidato deverá demonstrar as suas qualidades inatas e coordenação motora, flexibilidade e musicalidade, sob a responsabilidade e orientação de um professor.

Prova de capacidade técnica relacionada à prática do Ballet Clássico.

⁵ Vale destacar que muitas das reflexões que trago nas próximas páginas não se devem somente a consultas realizadas nos sites das escolas de dança, sendo oriundas também de minha experiência de vida, que conta com participações em eventos e cursos que tinham as instituições citadas e diversas outras como participantes e com o convívio com bailarinos/ alunos de diferentes escolas por mais de 10 anos.

O candidato que vier por transferência será submetido também, a uma prova de capacidade técnica para a série que irá cursar. O curso técnico será dado nos níveis 1º, 2º e 3º técnico clássico. (ESCOLA DE DANÇA PETITE DANSE, 2013 – *texto extraído da internet*).

Podemos perceber que a avaliação prioriza elementos relacionados à execução da técnica clássica e ao corpo do bailarino, não contemplando fatores como habilidades e conhecimentos relacionados à criação ou à reflexão crítica.

Tal como a Escola de Dança Petite Danse, o Ballet Dalal Achcar também pretende oferecer uma base clássica sólida, conhecimento diversificado da dança moderna, dança folclórica e outras expressões, assim como conhecimentos musicais, escrita da dança, história da dança, artes plásticas, artes cênicas (cenografia, maquiagem, costumes, iluminação) e outros assuntos que o aluno irá acrescentando ao currículo na medida em que for definindo suas tendências, visando diplomar seus alunos como bailarinos profissionais. Nota-se novamente, portanto, a ênfase no ballet clássico e a ausência de conteúdos ligados a uma perspectiva que aponte para a criação, para a autonomia, ao invés da reprodução (BALLET DALAL ACHCAR, 2013 – *texto extraído da internet*).

Não poderíamos deixar de lado nesta discussão, a primeira escola de dança clássica fundada no Brasil, a Escola Estadual de Dança Maria Olenewa. “As escolas de bailado ou dança, de âmbito público, são espaços institucionais sobre os quais pesa a responsabilidade de uma complexa gama de aspectos sobre o ensino do balé” (MARINHO, 2010, p. 91). Tal escola foi fundada em 1927 e é a única escola de dança pública até hoje que oferece curso profissionalizante, merecendo sua história especial atenção. Vale destacar que a Escola Adolpho Bloch, foco desta pesquisa, não é uma escola de dança, e sim uma escola técnica que oferece o curso profissionalizante de dança.

A Escola Estadual de Dança Maria Olenewa teve seu regulamento aprovado através da assinatura do Decreto n. 3.506 em 1931 pelo então prefeito Adolpho Berganini. Em 1936, foi criado o Corpo de Baile com elementos da Escola, separando-se os dois setores, continuando, porém, a Escola, com o objetivo de preparar elementos para o Corpo de Baile do *Theatro Municipal* do Rio de Janeiro. Em 1963, a Escola foi desligada do Teatro Municipal, passando a chamar-se Escola de Danças do Estado da Guanabara, retornando ao Teatro em 1965. Em 1975 foi novamente desligada do Teatro, integrando o Instituto Nacional das Escolas de Arte, com o Instituto Villa-Lobos, Escola de Teatro Martins Penna e Escola de Artes Visuais. Passou a chamar-se Escola de Danças do INEART (EEDMO, 2013 – *texto extraído da internet*).

Nesta época, a então diretora, Lydia Costallat submeteu ao Conselho Estadual de Cultura um Currículo Básico e um Regimento, permitindo ser finalmente a Escola oficializada como Escola Profissionalizante de 2º Grau pelo Parecer 1937, de 10 de março de 1975, dando a possibilidade de oferecer aos seus alunos um Certificado reconhecido, sem deixar de oferecer cursos não profissionalizantes para diversas faixas etárias. Voltando a pertencer ao Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1995 e após 36 anos funcionando na Lapa, retornou ao Prédio Anexo do referido Teatro em 2013, sendo este fato muito comemorado por toda comunidade docente e discente. Atualmente não se restringindo apenas ao ballet clássico, mas constando do seu currículo várias formas de dança, a escola continua até hoje no seu objetivo principal: o de formar profissionais da dança, através de um curso rigorosamente técnico (EEDMO, 2013 – *texto extraído da internet*).

Segundo reportagem da Revista Veja, centenas de meninas (e alguns meninos) se inscrevem todo ano para ingressar na escola, porém há somente cinquenta vagas para o curso preliminar. Esses candidatos têm de passar por um processo seletivo que avalia características como: flexibilidade, ponta do pé, musicalidade e criatividade. A própria diretora da instituição, Maria Luisa Noronha, destaca que são raros os alunos que chegam a se tornar bailarinos profissionais. (VEJA RIO, 16 de outubro de 2013). “Em 2013, apenas sete jovens receberão o diploma, dos 88 admitidos em fevereiro em diferentes turmas” (VEJA RIO, 16 de outubro de 2013, p. 36). Tal informação provoca uma reflexão sobre o processo pelo qual esses alunos passam no interior da instituição. É uma rotina rígida, que exige tempo, dedicação, restrições, mas será somente isso? “Na grande sala com pé direito alto, a única voz que seu ouve é a da professora [...] comandando as posições em francês. Focados em cada comando e com semblante sério, os alunos mantêm o silêncio e executam com afinco as determinações” (VEJA RIO, 16 de outubro de 2013, p. 36). Qual seria o perfil do aluno/bailarino que um curso como este busca? Que profissional quer formar?

É importante ressaltar que não pretendo afirmar aqui que tais cursos não oferecem uma educação de qualidade. Reconhecidos por sua tradição no ballet clássico, em sua maioria, oferecem uma excelente formação técnica para o bailarino. Não se trata de desvalorizar o ballet clássico, até porque “atacar a cultura erudita em nome de uma pretensa defesa da cultura popular é negar às camadas populares o acesso a um patrimônio do qual as elites vêm usufruindo há séculos” (NOGUEIRA, 2006, p. 95). O que se problematiza aqui é a falta de uma base crítica objetiva da própria formação social, entendendo que “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-identico, o diferenciado” (ADORNO, 1995, p. 27).

Ferreira (2010, p. 81), através de uma pesquisa entre os quatro primeiros cursos técnicos de formação de bailarinos da cidade do Rio de Janeiro, constatou que:

ao todo, do total de formandos nos últimos vinte anos, 3% trabalha ou trabalhou por um período como bailarino, 35% dedica-se ao ensino da dança, e 1% trabalham em áreas ligadas à dança (produção, figurinos, coreografia, etc.), concluindo assim que 61% dos alunos egressos não trabalham com a dança.

Tal constatação instiga ainda mais a reflexão sobre qual o papel da dança na formação deste grande número de jovens que a buscam (FERREIRA, 2010). Até mesmo sobre a formação em nível superior, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (1994) informam que “72% dos formados em curso superior em artes não trabalham neste campo” (VILELA, 2010, p. 118).

Será que os cursos de educação profissional em dança deveriam se repensar no sentido de construir uma “mentalidade mais madura e consistente no ensino de dança, e com ela mais iniciativas nesta direção” (FERREIRA, 2010, p. 83), na tentativa de fazer com que o aluno seja capaz de compreender que “o ensinar e aprender daquele momento não são um processo acabado, mas sim um caminho para que outros conhecimentos sejam produzidos, outras conexões sejam estabelecidas e outras ações desencadeadas”? (FERREIRA, 2010, p. 81).

O campo das artes é visto como um campo incerto. “Os artistas sempre viveram na instabilidade, com trabalhos informais e precários” (VILELA, 2010, p. 112). A baixa valorização que se dá à profissão artística, sem dúvida alguma, pesa na escolha do jovem por uma profissão. Assim, muitos bailarinos que vivem a dança desde muito cedo, acabam

tomando um rumo profissional que não a contempla. Pode-se perceber assim, o “quão difícil é para o artista da dança se inserir como trabalhador em um contexto social mais amplo” (VILELA, 2010, p. 107). Daí o desafio que se coloca para as instituições que formam tais profissionais, dos quais será exigido “o domínio de certas especialidades (técnicas, por exemplo) e, ao mesmo tempo, a multiplicidade; a capacidade de trânsito e articulação entre saberes técnico-criativos, sensíveis e inteligíveis” (TERRA, 2010, p. 74).

Estariam os cursos técnicos das escolas de dança abordados aqui, tal como questiona Marques (2010, p. 30),

satisfeitos com a fome, com as epidemias, com o aquecimento global, com os conflitos religiosos, com a corrupção, com o racismo, com o assédio sexual, com a generalização da violência, com a precariedade dos serviços públicos educacionais, com a insipiência das políticas públicas culturais...? Ou simplesmente nunca pensaram sequer na hipótese de que suas aulas de dança estão – quer queiram ou não – relacionadas às grandes questões e desafios da contemporaneidade?

É preciso, segundo a autora, o compromisso dos professores e instituições de educar intérpretes (alunos) criadores, conhecedores de seus corpos, autores de suas danças, singulares em suas atuações – consequentes e posicionados em suas histórias corporais pessoais e coletivas, formando sujeitos “conhecedores de si, autores de suas ações, consequentes e posicionados em suas histórias de vida na sociedade” (MARQUES, 2010, p. 33).

A dança enquanto linguagem artística tem o potencial de fornecer lentes diferentes e diferenciadas para conhecermos, desconstruirmos, refletirmos e agirmos sobre os cotidianos multifacetados do mundo em que vivemos. A dança enquanto arte do/com/pelo corpo, quer seja em situação educacional, educativa ou pedagógica carrega *em si mesma* o potencial de transformação dos cenários cotidianos sociais (MARQUES, 2010, p. 28).

Diante de tais reflexões e constatações, cabe questionar: será que um curso técnico em dança oferecido de forma integrada ao Ensino Médio em uma escola pública de educação básica proporcionaria outro tipo de formação? Esta é uma das respostas que pretendemos dar com a presente pesquisa. Tal curso, oferecido pela Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, unidade da rede contemplada pela FAETEC, constitui-se como o primeiro curso técnico em dança integrado ao Ensino Médio no Rio de Janeiro e o primeiro, entre todos os cursos das mais diversas áreas oferecidos pela FAETEC, com currículo integrado ao Ensino Médio.

CAPÍTULO III

ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM DANÇA

Num cenário em que a profissionalização em dança se dá através de cursos técnicos oferecidos em escolas de dança da maneira problematizada no capítulo anterior, surge um curso técnico em dança integrado ao Ensino Médio, primeiro e único no Rio de Janeiro, oferecido por uma unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Entender a proposta de tal curso e os caminhos que vêm sendo trilhados no interior deste é fundamental tanto para a área de dança quanto para compreendermos as mudanças que vem ocorrendo na FAETEC, onde se observa uma recente mobilização na construção e implantação de currículos integrados em toda a rede.

3.1 O Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico na FAETEC

Na rede estadual do Rio de Janeiro, encontramos a oferta de cursos profissionalizantes de diversos níveis pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), pela Secretaria de Estado de Cultura (SEC), e pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC).

De acordo com o Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (2009), a Secretaria de Estado de Cultura (SEC) possui duas escolas que oferecem cursos profissionalizantes, através de convênio administrado pela FAETEC, sediadas na cidade do Rio de Janeiro: a Escola de Música Villa Lobos e a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena. Esta última é uma instituição de Ensino Médio Profissionalizante, fundada em 1908, por Coelho Neto. A FAETEC absorveu também as Escolas Técnicas Estaduais da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC/RJ e esse fato gerou ao Estado a coexistência de duas redes distintas, voltadas para a mesma modalidade de ensino - a da FAETEC e a da SEEDUC/RJ (RIO DE JANEIRO, 2009).

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC), é uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de Direito Público, de duração indeterminada, com sede e foro na capital do Rio de Janeiro (FAETEC, 2013). A Fundação, criada pela Lei Estadual nº. 2.735 de 10 de junho de 1997 e alterada pela lei nº 3.808/02, é responsável pela implementação da política de Educação Profissional no Estado do Rio de Janeiro (FAETEC, 2013). Segundo o Plano Estadual de Educação (Lei 5597, 2009), a FAETEC visa resgatar a política de formação profissional no estado, em consonância com os avanços científicos e tecnológicos, valorizando a pesquisa e a inovação e atendendo ao plano de desenvolvimento econômico e social. Tem compromisso com a formação do cidadão considerando as inovações tecnológicas e a realidade dos setores produtivos. (Lei 5597, 2009).

A educação da rede é norteada por quatro eixos: “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender”, extraídos do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, onde aparecem as denominações: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (DELORS, 1998). A FAETEC estabelece como objetivo manter um processo educacional comprometido com a formação do cidadão, de modo a possibilitar ao aluno desenvolver suas potencialidades nas dimensões intelectual, afetiva e social, aliando a teoria à prática, para que em sua vida profissional atue de modo crítico e criativo, consciente de sua responsabilidade, reconhecendo

o compromisso ético e social do próprio trabalho. A FAETEC tem como missão: “oferecer Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita de qualidade, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e os novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços comprometida com a formação do cidadão” (ETEAB, 2013, p.).

Atualmente, a rede atende a cerca de 300 mil alunos por ano em mais de 150 cursos, entre profissionalizantes, técnicos e tecnológicos (FAETEC, 2013), contando com graduação em Tecnologia e Pedagogia através das FAETERJS (Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro), ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) e ISEPAM (Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert), de pós-graduação *Lato Sensu* e *Strictu Sensu* também promovido pelas FAETERJS, além de quatro Escolas Estaduais de Ensino Fundamental (EEEFs) e o Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional (CAEP) /Favo de Mel, destinado a portadores de necessidades especiais.

A FAETEC administra a Educação Profissional em três níveis: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Técnica de Nível Médio e Tecnológica de Graduação. Além desses cursos algumas unidades de ensino desenvolvem atividades artísticas como teatro, música, esportes, cultura e lazer para os alunos e a comunidade.

A formação técnica de nível médio é oferecida em 17 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) no Rio, Grande Rio, Baixada Fluminense e Norte Fluminense, com cursos em áreas como Audiovisual, Agropecuária, Eletrotécnica, Máquinas Navais, Saúde, Produção de Moda e Segurança do Trabalho (FAETEC, 2013).

Segundo informação da própria FAETEC, disponível em seu site oficial, os cursos de nível médio funcionariam de forma concomitante com o Ensino Técnico. No entanto, considerando a possibilidade de integração promovida pelo decreto 5154/04, o MEC publicou, em 2007, o documento base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, “apresentando uma boa discussão sobre os principais pontos de reflexão para a elaboração de cursos integrados, desde seu histórico de dualidade aos princípios norteadores de uma nova prática” (FARIAS, 2013, p. 5).

Tal discussão iniciou-se nas escolas técnicas federais e nas secretarias de educação dos estados, por meio de seminários (FARIAS, 2013, p. 6), provocando o início de um movimento no interior da FAETEC visando a possível implantação de cursos integrados pela instituição (FARIAS, 2013, p. 6). Neste mesmo sentido, o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em 2009, estipula como um dos objetivos e metas para a Educação Profissional:

Articular e viabilizar parcerias, progressivamente, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, entre a FAETEC e demais Secretarias de Estado que possuam Educação Profissional, para que esta seja transferida para a FAETEC, que concentrará o oferecimento de Educação Profissional pública no Estado do Rio de Janeiro, sendo garantida à SEEDUC e à SECT a oferta de Ensino Médio Integrado e do Programa Brasil Profissionalizado, de acordo com os Arranjos Produtivos Locais (APLs) (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 35).

A partir da publicação deste documento, a oferta de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico pela FAETEC se tornou uma meta a ser cumprida até o ano de 2014. Segundo Maura Luiza Gomes, Supervisora Pedagógica da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE) da FAETEC, entrevistada em 12 de novembro de 2013 (Apêndice D),

Em 2013 para atender o Plano Estadual de Educação que determina que a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia seja a responsável pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio, enquanto a Secretaria Estadual de Educação a responsável pela Educação Básica, a rede FAETEC passa a oferecer os seus cursos que eram até então ofertados na forma concomitante, na modalidade de Ensino Médio Integrado (Apêndice D, p. 1).

A decisão da FAETEC de iniciar a implantação do currículo integrado em 2013 se deu “em virtude do vencimento das autorizações de funcionamento dos cursos técnicos de nível médio da instituição em 2012, para tanto, novas autorizações para funcionamento já deveriam acontecer de acordo com o previsto pelo Plano Estadual de Educação” (FARIAS, 2013, p. 6-7). Somando todos estes fatores, foram organizados, a partir de 2008, palestras, seminários e reuniões para apresentar o tema às unidades da rede, sendo a oferta dos cursos no formato integrado opcional na época. “Algumas unidades começaram o planejamento para esta oferta, entre elas a ETE Adolpho Bloch com a proposta do Curso Técnico em Dança” (Apêndice D, p. 1). A concomitância interna ainda permanece nas unidades, porém somente enquanto as turmas com matrícula inicial em 2012 estiverem em andamento. O primeiro curso a ser oferecido de forma integrada, sob responsabilidade da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica, foi o Curso de Dança, em 2011⁶.

Segundo reportagem publicada no caderno de educação do jornal Folha Dirigida em março de 2013, o principal intuito da presidência da FAETEC neste ano foi “dar continuidade ao processo de expansão da oferta de educação profissional no estado, além de reestruturar e modernizar unidades” (FOLHA DIRIGIDA, 19 de março de 2013, p. 8). Em entrevista, o professor Celso Pansera, atual presidente da FAETEC, comentou que a adoção do Ensino Médio integrado ao ensino técnico é a maior novidade de 2013, sendo implantado em todas as unidades. Pansera destacou ainda que “trata-se de uma das mais importantes decisões dos últimos tempos para a rede” (FOLHA DIRIGIDA, 19 de março de 2013, p. 8).

De acordo com o mesmo entrevistado, a decisão pelo ensino integrado foi tomada pela direção da FAETEC no início do ano de 2011. O presidente da FAETEC relatou: “Travamos um debate muito grande dentro da rede durante o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012. Ao longo do segundo semestre do ano passado, fizemos todas as adaptações dos currículos” (FOLHA DIRIGIDA, 19 de março de 2013, p. 8). A maior parte dos concursos que eram de concomitância interna foi passada para o integrado e tal decisão foi estratégica, baseada no seguinte:

Muitas famílias, sabendo que a FAETEC tem um excelente Ensino Médio, colocavam os seus filhos na rede para que eles se preparassem para o vestibular. Esses estudantes passavam para o ensino superior e abandonavam o ensino técnico. Com isso, formávamos um número de técnicos menor do que o previsto [...] Debatemos muito dentro da rede e ela compreendeu a necessidade. Hoje, no edital do concurso de admissão, está bem claro o aviso para os candidatos e para as famílias: para ter o certificado de conclusão de Ensino Médio, o aluno deverá concluir o curso técnico. Até porque, se as

⁶ Vale destacar que “os primeiros cursos de ensino médio integrado à educação profissional ofertados na rede Faetec foram Administração, Informática e Secretaria Escolar, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro em 2009” (FARIAS, 2013, p. 7). Sob responsabilidade de outra diretoria, os cursos do ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) não fazem parte do mesmo movimento de construção de currículos integrados promovido atualmente pela DDE.

pessoas analisarem o mercado de trabalho, o ensino técnico garante um bom início de carreira principalmente para as famílias que não podem custear os estudos de seus filhos até o ensino superior. O aluno termina o ensino técnico, vai para o mercado de trabalho como técnico, passa a receber um rendimento razoável e se prepara financeiramente e materialmente para ingressar no ensino superior (FOLHA DIRIGIDA, 19 de março de 2013, p. 8).

O presidente considerou também que a integração entre ensino técnico e Ensino Médio iria “tornar a formação de mão de obra técnica menos desgastante para os alunos” (FOLHA DIRIGIDA, 19 de março de 2013, p. 8), pois o Ensino Médio iria continuar com todas as disciplinas obrigatórias, mas algumas adaptações seriam feitas como a redução dos estágios e a realização dos mesmos dentro da própria FAETEC e no caso de disciplinas como a de Matemática, que era oferecida tanto pela formação geral quanto pela profissional e agora será uma só (FOLHA DIRIGIDA, 2013, p. 8). Cabe ressaltar que a integração é desejável, porém é fundamental que se garanta a qualidade do ensino e da formação como um todo.

Com justificativa diferente da decisão estratégica relatada pela própria presidência da FAETEC, encontramos no Plano de Curso do Curso Técnico em Dança, reformulado em 2012, a explicação de que a proposta do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico surge da necessidade social de superação de um modelo educacional dividido entre um Ensino Médio voltado para o prosseguimento dos estudos em cursos de nível superior e um Ensino Profissionalizante voltado para a inserção no mercado de trabalho. O curso integrado, segundo a escola, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos, onde se dá a preparação para o mundo do trabalho, de forma a capacitar o educando a ser um cidadão crítico, capaz de transformar a sociedade em que vive e apto ao mercado de trabalho (ETEAB, 2013).

Para Rosane Farias, Supervisora Educacional da FAETEC que atua com Maura Luiza Gomes na implantação do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, tal formato “surge como possibilidade de mudanças de paradigma na formação do jovem buscando uma preparação para vida social e profissional, uma educação unitária” (FARIAS, ANO, p. 1). Ou seja, não existe um único motivo para a mudança. As razões que levaram à implantação do currículo integrado na FAETEC são muitas: legais, burocráticas, pedagógicas, etc.

Maura Luiza Gomes, na ocasião de sua entrevista em 12 de novembro de 2013, relatou que, em 2011, foi iniciada a construção de currículos mínimos comuns, objetivando que unidades ofertantes do mesmo curso tivessem conteúdos mínimos comuns, tanto no que diz respeito à formação geral, quanto à formação profissional, observando a sequência e paralelismo destes conteúdos. Em outubro do mesmo ano, finalizando tal construção, houve a determinação que a partir de 2013 a rede FAETEC passaria a oferecer os seus cursos na modalidade de Ensino Médio Integrado (Apêndice D). Assim, de acordo com Maura Luiza Gomes, no primeiro semestre de 2012, partindo da vivência da construção de currículos mínimos comuns iniciou-se a construção das matrizes integradas e subsequentes ao Ensino Médio nos cursos da rede, visto que além da determinação da substituição da concomitância interna para o integrado, os cursos perderiam a autorização de funcionamento por esgotamento de prazo.

Esse movimento inicial, segundo Maura, foi marcado por reuniões muito tensas com os professores do Ensino Médio e do Técnico nas próprias unidades. Questionamentos do tipo: “Não vai ter mais Ensino Médio?” “O Ensino Médio vai ficar empobrecido?” “Porque vocês estão impondo esta mudança?”, eram muito frequentes. Após os devidos esclarecimentos, “iniciamos a construção das matrizes reunindo os coordenadores dos cursos técnicos e os coordenadores de disciplinas do Ensino Médio das diferentes unidades que

ofertam o mesmo curso, para a definição da matriz integrada e subsequente”, relatou Gomes (Apêndice D, p. 2). A partir das definições das matrizes curriculares, os planos de curso foram construídos e encaminhados para autorização ainda ano primeiro semestre de 2012. Com isto, foi reiniciada a elaboração dos currículos mínimos, mencionados anteriormente. O processo se deu da seguinte maneira:

Como estratégia, reunimos inicialmente os coordenadores dos cursos técnicos, considerando que todo professor de curso técnico passou na sua formação pelo Ensino Médio, eles constroem os conteúdos das disciplinas da educação profissional e apontam os pontos de sequência e interferência dos conteúdos do Ensino Médio. Depois reunimos os coordenadores de disciplina de cada disciplina do Ensino Médio que constroem os seus conteúdos considerando os diferentes eixos tecnológicos que pertencem os diferentes cursos e as necessidades apontadas pelos professores do ensino técnico. Conforme o andamento da construção se for necessário promovemos reuniões dos coordenadores do curso técnico com os coordenadores da disciplina do Ensino Médio para ajustar os currículos. Foi o que ocorreu com a área industrial, que precisou de uma reunião entre engenheiros, matemáticos e físicos para a conclusão do currículo, nesta reunião posso apontar as seguintes falas: “não, esses conteúdos os engenheiros ensinam melhor que o pessoal de matemática, que o pessoal de física ou o contrário”, com isto definiram quem seria responsável por determinado conteúdo e quem teria maior competência para transmissão aos alunos (Apêndice D, p. 2).

Neste relato, fica evidente quão complexo é o trabalho que vem sendo realizado na FAETEC e os desafios encontrados no caminho. A construção de currículos mínimos continuou em 2013, utilizando a mesma estratégia. Concluindo a etapa com os coordenadores dos cursos técnicos, imediatamente se daria início às reuniões com os coordenadores de disciplinas do Ensino Médio, mas devido ao cumprimento do calendário escolar 2013 (e considerando a greve que afetou tanto a rede municipal do Rio de Janeiro, quanto a Estadual), tais reuniões serão realizadas em 2014.

A FAETEC vem realizando uma série de palestras, seminários e reuniões, a exemplo do. I Fórum de Integração Curricular, ocorrido em fevereiro de 2013 com a organização do Programa de Formação Continuada e Permanente (FOCO), que coordenada ações de formação continuada na rede. Na ocasião, houve uma palestra sobre Integração Curricular com o Professor José Antônio Sepúlveda (UFF) e uma Mesa redonda sobre Ensino Médio Integrado com a participação de Rosane Campelo (coordenadora do Curso Técnico em Dança na ETE Adolpho Bloch), Regina Bortolini (SEEDUC), Marise Ramos (FioCruz), mediada pela professora Rosane Farias (FAETEC/DDE). Em abril, o Professor Gaudêncio Frigotto (UERJ) realizou palestra com o tema “Ensino Médio Integrado: Desafios e Perspectivas” e, em paralelo, a DDE organizou um calendário de reuniões para construção coletiva do currículo mínimo comum dos cursos (Apêndice D).

Uma iniciativa interessante foi a criação de um Blog do Grupo de Trabalho em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (GTEMI), que serve como ferramenta de troca de informações e exemplos de boas práticas pedagógicas nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). Há também documentos relacionados ao Ensino Médio Integrado, assim como espaço para críticas, sugestões e demais formas de colaboração. Aulas integradas de matemática, língua portuguesa, língua estrangeira estão sendo construídas por uma equipe de professores como forma de colaborar com ideias e inspirar, por exemplo, uma

aula de matemática mais significativa para os alunos do curso de enfermagem. As aulas são publicadas no blog e podem ser visualizadas por todos que o acessarem.

Maura considera que os cursos e currículos não estão ainda totalmente integrados, afinal, é o início de um processo que exige muitas mudanças. Como ações previstas para 2014, a DDE tem: a conclusão da construção do currículo mínimo comum, visitas às unidades para análise e verificação, a organização do II Fórum de Integração, uma capacitação sobre Avaliação Escolar e a implantação de um projeto integrador.

3.2 A Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch

A Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB), fundada em 1998, é a primeira escola pública técnica com cursos de nível médio na área de Comunicação da América Latina e a única no sistema estadual de ensino a oferecer cursos na referida área, tendo seu nome em homenagem ao fundador da extinta emissora TV Manchete. Situada à Rua Bartolomeu de Gusmão nº 850, localizada no bairro de São Cristóvão, entre a Quinta da Boa Vista e a comunidade da Mangueira, atende a alunos de diversos bairros do Município do Rio de Janeiro, Região Metropolitana e Baixada Fluminense.

A ETEAB possui área de 9,615 m² e é fisicamente constituída por um prédio principal com seis andares, situado no centro do terreno. Na área à esquerda anterior ao prédio, estão localizados o refeitório e a cozinha da escola. Próximas ao refeitório encontram-se a cantina, a sala de Educação Física e a quadra. Na lateral direita, situa-se o estacionamento, que ocupa também parte do pátio posterior ao prédio principal. O final dessa área delimita-se com o Presídio Evaristo de Moraes. Nesse limite, há a construção de um galpão, com a finalidade de guardar objetos que ainda não podem ser descartados. Também no pátio citado, encontra-se o prédio anexo, no qual estão localizados o vestiário dos alunos, a biblioteca, a sala de exposição, a sala do setor de manutenção, a sala destinada à venda de uniformes, a sala do grêmio, a sala do setor de patrimônio, uma sala que será utilizada por professores que desenvolvem projetos e uma sala de Artes. Próximo ao anexo há um campo de futebol e a Cisterna Cultural - uma cisterna cuja parte superior foi aproveitada para a construção de um palco onde os alunos realizam atividades de dança, teatro, música etc. - No primeiro andar do prédio principal, estão localizados o hall, a sala de informática, a secretaria, a sala de dança, banheiros para funcionários, a agência de dança (antigo espaço utilizado para a copiadora), a sala para material didático excedente e um pequeno local para guarda de objetos pessoais dos funcionários de apoio. Os demais andares são compostos por salas de aulas, salas multimídia, sala de professores, departamentos, setor de estágios, direção, coordenação de turno, de projetos, orientação escolar, auditórios, agências-modelo, laboratórios, rádio, almoxarifado, e até mesmos estúdios e camarins destinados ao curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo (PAV).



Figura 1: Foto da entrada da ETEAB

(Disponível em: <http://www.turismoehotelaria-eteab.tumblr.com> – Acesso em: 12 de fevereiro de 2014)

De acordo com o Plano de Gestão para o ano de 2013, do atual diretor, Prof. José Adriano, a ETEAB conta com mais de 170 docentes, dentre os quais há mestres e doutores nas mais diversas áreas, e cerca de 100 servidores distribuídos em diversos setores e funções, conforme quadro abaixo. No entanto, cabe esclarecer que o item “pós-graduação” refere-se á cursos de pós-graduação lato sensu.

Tabela 01 – Número e nível de formação dos funcionários da ETEAB
Fonte: Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, Plano de Gestão, 2012.

CARGO/VÍNCULO	TOTAL DE FUNCIONÁRIOS	NÍVEL DE FORMAÇÃO			
		SUPERIOR	PÓS-GRADUADO	MESTRADO	DOCTORADO
Docente/estatutário	145	145	89	41	11
Docente/contratado	28	28	13	5	0
Instrutor/estatutário	9	9	2	0	0
Instrutor/contratado	1	0	0	0	0
Pedagógico/estatutário	8	8	5	1	0
Pedagógico/contratado	4	4	1	1	0
Administrativo/estatutário	28	10	4	0	0
Administrativo/contratado	54	3	1	0	0

A escola se constitui como uma unidade privilegiada com cursos ligados à comunicação, possuindo, até o final do ano de 2012, um total de quase 1000 alunos matriculados em cursos de: Produção de Áudio e Vídeo (87 alunos), Administração (153 alunos), Eventos (162 alunos), Publicidade (77 alunos), Marketing (74 alunos), Hospedagem (126 alunos), Guia de Turismo (80 alunos), Agenciamento de viagens (32 alunos) e o recém-criado curso de Dança (39 alunos).

Embora as turmas de 2º e 3º ano de quase todos os cursos (exceto o curso técnico em dança) ainda apresentem concomitância interna com o Ensino Médio, a partir de 2013, todos os cursos iniciaram o ano com currículos integrados. Os cursos técnicos tem duração de três

anos e possibilitam homologação de Diploma de Técnico e Certificado de Nível Médio para o concomitante (somente até 2014) e Diploma de Técnico de Nível Médio para o integrado, desde que se cumpram, com média mínima 6, todas as necessidades curriculares de formação.

A partir de 2009, por força da Resolução nº. 3, de 9 de julho de 2008, do Conselho Nacional de Educação/MEC, ocorreu a implementação do Catálogo Nacional/MEC dos Cursos Técnicos de Nível Médio, com a convergência das antigas Nomenclaturas e Eixos Tecnológicos, junto aos novos cursos técnicos de nível médio, no âmbito Nacional, nas Escolas Técnicas. Isto acarretou adequações e inclusão de novos componentes curriculares nesses cursos, criando a necessidade de lotação de novos professores/técnicos para atender aos enquadramentos pedagógicos, correspondendo aos novos direcionamentos formadores (RIO DE JANEIRO, 2009).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico mais recente da ETEAB, de 2011, o Parecer 16 do Conselho Nacional de Educação (1999) insere a unidade na área de Comunicação, tendo como seu objetivo principal:

A construção na Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, de uma proposta curricular que ofereça à sua clientela uma alternativa de formação profissional atual, moderna e dinâmica, capaz de incluí-la no rol das escolas de referência na formação técnica de nível médio, direcionada para um mercado de trabalho cada vez mais mutante, mais exigente e sempre em busca de profissionais com capacidade de criação, inserção e adequação às novas demandas (ETEAB, 2011, p. 1).

A escola tem como missão: “Formar cidadãos críticos e éticos, dotados de competências e valores que os habilitem para sua inserção no mundo do trabalho e a transformação responsável da sociedade” (ETEAB, 2011, p. 1), visando “estimular o aluno a exercer a sua atividade profissional de forma responsável, eficaz e se perceber como cidadão capaz de transformar as relações de trabalho, visando o bem comum” (ETEAB, 2011, p. 2). A escola apresenta uma taxa de abandono de 10% e média no ENEM de 606,19 (ETEAB, 2011, p. 13).

“O trabalho pedagógico desenvolvido na ETEAB se estrutura com base na tríade Trabalho, Cultura e Pesquisa” (ETEAB, 2011, p. 4), centrado na associação entre teoria e prática, através de agências-modelo e na metodologia de projetos, que “estimula o protagonismo juvenil e se alia a formação profissional e ao fortalecimento do pensamento crítico e inovador” (ETEAB, 2011, p. 4).

Quanto à formação continuada, foi possível perceber, através das observações e entrevistas, que a equipe pedagógica da ETEAB e da FAETEC como um todo busca viabilizar o aperfeiçoamento e a integração dos profissionais das unidades, oportunizando espaços para grupos de estudo e participações em congressos, fóruns e seminários.

Apesar da implantação de currículos integrados estar acontecendo atualmente, verifica-se no Projeto Político Pedagógico da escola de 2004, que dentre os objetivos específicos está o de “valorizar o currículo integrado, trabalhando com conceitos de interdisciplinaridade e contextualização” (ETEAB, 2004, p. 6).

José Adriano Alves, atual diretor da instituição, em entrevista concedida em 03 de outubro de 2013, considera que o currículo integrado foi implementado nas escolas técnicas sem uma ampla discussão, mas, ainda assim, é um movimento interessante, pois faz com que os professores do ensino técnico e do Ensino Médio dialoguem mais, ajudando também a repensar os cursos oferecidos e suas ementas. Segundo Alves, esta proposta é mais sensata e moderna para os alunos. (Apêndice E).

O curso de dança abriu sua primeira turma em 2011 já de forma integrada, antes de todo esse movimento na rede. Para o diretor, com o curso de dança, a semente foi plantada, mas é preciso amadurecimento para aproveitar tal experiência (Apêndice E). A dança, na unidade, apresenta um histórico que antecede a criação do curso e contextualiza o surgimento do mesmo.

3.3 Os primeiros passos de dança na ETE Adolpho Bloch

O histórico da dança na ETEAB começou em 1999, com a bailarina e professora de Educação Física Rosane Campello. A professora ingressou na rede FAETEC através de um concurso para Educação Física/ Dança Moderna. Pós-graduada em Metodologia do Ensino e Didática do Ensino de Dança, Rosane começou a desenvolver um trabalho com dança no âmbito da Educação Física. Esta disciplina era organizada na escola através de oficinas. Os alunos podiam escolher uma oficina/subárea para cursar no tempo destinado às aulas de Educação Física.

Com a repercussão da oficina de dança ministrada pela professora, surgiu a ideia de se criar na escola um núcleo de arte em 2000. O núcleo funcionou durante algum tempo com professores de dança, música, teatro e artes plásticas, mas somente a área de dança perdurou.

No ano seguinte, iniciava suas atividades a Cia. de Atores Bailarinos Adolpho Bloch, coordenada pela professora Rosane Campello. O grupo desenvolveu diversas oficinas de dança nas aulas de educação física, e atenderam ao longo deste período cerca de 700 alunos. Alguns deles prosseguiram em cursos de graduação e pós-graduação em dança, e fizeram da dança a sua profissão. Até o ano de 2010, a Companhia tinha Rosane como a única professora, contando com os monitores: Bruna Campello, filha de Rosane, Júlio Lopes, e Luciana Carnout. Hoje, a Cia conta com mais dois professores dando continuação a este trabalho.

A Cia. de Atores Bailarinos Adolpho Bloch surgiu, portanto, de um projeto da professora Rosane Campello de montar um grupo de dança nos seus tempos vagos, reunindo um bom número de alunos, como relata a professora em entrevista concedida ao Sindicato dos Profissionais da Dança do Rio de Janeiro (SPDRJ), em março de 2011. Na mesma entrevista, Rosane conta que o projeto foi apresentado ao então diretor da ETEAB, professor André Dias, grande admirador e incentivador deste trabalho, que, percebendo o tamanho de sua importância, como também o empenho da professora Rosane Campello e, principalmente dos alunos, acabou por ceder um espaço/sala para a realização do projeto com qualidade. A sala foi reformada para atender às necessidades da prática e estudo da dança e, a partir de então, as aulas foram crescendo e o número de alunos aumentando (SPDRJ, 2011).

A Companhia existe até hoje, contribuindo para a formação dos alunos com aulas de dança contemporânea, dança-teatro, ballet clássico, jazz, dança moderna, dança afro-brasileira, alongamento, enfocando no comportamento dentro e fora de cena, pois como Rosane comenta na entrevista, “a postura cênica é fundamental para começar uma comunicação com a plateia”, explicando que “isso visa integrar o aluno ao mundo da Dança, e ter a consciência da sua singularidade dentro do grupo, podendo pertencer ao mundo. Cada um é subjetivo e todas as subjetividades se reúnem, formando um grupo, criando uma sintonia na hora das apresentações” (SPDRJ, 2011, p.8).

Desde a sua criação, a Companhia se apresentou em diversos teatros no Rio de Janeiro, como o João Caetano, Zieminski e Gláucio Gil, além dos espetáculos apresentados no

Centro Coreográfico da Cidade. Dentre as produções da Cia estão os espetáculos “Ato Reflexos”, “Não Quebra Nós”, “Caixa de Afetos”, “Presente”, “Enquanto Escrevo” e o mais recente “Fuga”. Em todo esse tempo de trabalho, alunos vieram a se destacar na Áustria e em outras Companhias de Dança do Brasil.

3.4 O Curso Técnico em Dança

Diante do tamanho sucesso da Companhia e, contando também com a influência de colegas de profissão, como o professor Frank Wilson, coordenador da Faculdade de Dança da UFRJ, Rosane Campello se empenhou em conseguir a implementação de um curso técnico em dança na ETEAB. Em uma conversa com Rosane em 2011, a professora revelou a luta enfrentada para concretizar tal projeto, trabalhando em sua elaboração por cerca de dois anos, considerando o aguardo dos trâmites legais. O projeto inicialmente apresentado não foi aceito pela direção da época. Mas após a mudança da direção, ao tomar conhecimento da ideia, a nova diretora, Selma Ribeiro, quis dar continuidade.

Segundo relato de Rosane Campello em entrevista realizada em 24 de outubro de 2013 (Apêndice F), quando a proposta do curso foi apresentada à FAETEC, Márcia Farinazzo do DDE, lhe contou que haveria a mudança para o ensino integrado e sugeriu que o curso já fosse proposto neste formato. A proposta foi prontamente aceita por Rosane, pois, segundo a mesma:

A ideia original era que todas as disciplinas do Ensino Médio pensassem a partir de conceitos oriundos da dança: corpo, movimento e cena. Isso já era minha intenção. E aí casou que nem luva. Quando ela me antecipou que haveria essa mudança pra todos os cursos na matriz curricular, eu fiquei feliz porque o Ensino Médio deveria ser assim [...] Poderia ter feito concomitante, mas pra quê? Porque eu acho que matriz curricular integrada é o que há de mais moderno no ensino. Eu não sei como ainda tem algumas pessoas que ainda se colocam contra, ainda pesam o que vale mais, se é o Ensino Médio ou o ensino técnico. Integrando, somamos força focando na aprendizagem significativa que determinará pontes entre os diferentes campos do conhecimento. (Apêndice F, p. 1).

Assim, a proposta inicial, que já apresentava características integradoras, necessitou de alterações e, depois destas, foi aceita. O Curso Técnico em Dança foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e publicado no Diário Oficial de 28 de outubro de 2010, se constituindo como o primeiro curso técnico integrado ao Ensino Médio na rede.

Em matéria publicada no site da instituição é perceptível a empolgação que havia desde o início do curso:

A Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch está com a maior novidade do mercado: o primeiro curso técnico de dança, de nível médio desenvolvido na Rede FAETEC. E a primeira turma já iniciou suas aulas, muito motivada a fazer história. São alunos abertos a dançar a realidade, despertados para as diferentes

linguagens artísticas, aguçados e sedentos por conhecimento, arte e pesquisa (FAETEC, 2011 – *Texto extraído da internet*).

Tal entusiasmo também é sempre demonstrado pela coordenadora e pelos professores do curso, sempre dispostos a conversar e colaborar com a pesquisa, falando do curso com muita satisfação. Por outro lado, a própria FAETEC reconhece o grande desafio, assim como o corpo docente, pois tal curso se constitui como o primeiro da rede com currículo integrado (FAETEC, 2011 – *Texto extraído da internet*).

Na aula inaugural do curso, que contou com a presença do professor e coordenador da faculdade de dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Frank Wilson, a presidente do Sindicato dos Profissionais da Dança, Lurdes Braga, o diretor da ETEAB na época, Leonardo Quintas, uma representante da Funarte, Geane de Rose e uma representante da FAETEC, Márcia Farinazo, foi destacada a importância do curso para a qualificação de profissionais da área, além de relatarem a luta de Rosane Campello, coordenadora do curso, na implementação deste.

Nas matérias publicadas no site, conforme mencionado, alguns alunos compartilharam suas expectativas: “Já danço há dez anos, e quero muito seguir essa carreira. Desejo ter mais cultura. Estou gostando muito daqui, os professores são muito bem formados, afirma Tamires, 14 anos, que quer seguir carreira nessa área” (FAETEC, 2011 – *Texto extraído da internet*). Gabriel também relatou:

Já faço dança desde os cinco anos. Entrei aqui para fazer um curso profissional, para trabalhar nesta área artística, pois já faço teatro e canto na Igreja. É uma grande oportunidade, pois dependo disso para viver. Não vivo sem isto. Estou me amarrando, quero que cada segundo seja útil (FAETEC, 2011 – *Texto extraído da internet*).

O primeiro concurso para o novo curso foi aberto no processo seletivo de 2010, para ingresso em 2011, oferecendo inicialmente vinte vagas. Para o ingresso no curso, não há teste de habilidade específica, pois, segundo a coordenadora Rosane todos podem dançar. Desta primeira turma, com 20 alunos, 18 permaneceram ao longo do ano de 2012 – ano em que foi aberta a segunda turma do curso, com 22 alunos matriculados. Ao iniciar o ano de 2013, 25 novos alunos ingressaram para cursar o 1º ano, tendo o 2º ano 16 alunos e o 3º ano 20 alunos (2 alunos foram reprovados, mas continuam no curso), compondo um total de 61 alunos no ano de 2013.

Buscando, principalmente, conhecer o perfil dos alunos do curso, foi aplicado, no mês de maio de 2013, um questionário semiestruturado (Apêndice A) para 70% destes (porcentagem correspondente à quantidade de alunos que estavam presentes). Tal instrumento de pesquisa foi validado anteriormente, com participação de três alunos de cada ano de escolaridade. Constatou-se, desta forma, que o curso apresenta alunos de 14 a 20 anos, com um público majoritariamente feminino (86%). A maior parte do público atendido é oriunda da zona norte do município do Rio de Janeiro e tem como escola anterior uma escola particular. Estes alunos se deslocam se suas moradias até a escola, em São Cristóvão, para estudar de 7h até as 15h, inclusive aos sábados.

A primeira matriz curricular, apresentada no plano de curso que teve vigência até 2012 (Anexo A), tinha a carga horária total de 4.320 horas, onde a maioria das disciplinas dispunha de 80 horas anuais, podendo ser oferecida em um, dois ou nos três anos, com cada ano totalizando exatamente 1.440 horas. Esta organização inicial sofreu alterações com a diminuição da carga horária total em 38 horas, apresentando atualmente, portanto, 4.282 horas, possuindo cada ano cargas horárias diferentes. A maior parte das disciplinas que apresentavam 80 horas anuais passou a ter 67 horas anuais. A carga horária de Matemática foi aumentada e a carga horária de Língua Portuguesa reduzida. As disciplinas de Informática e Francês não constam mais na matriz atual (embora as aulas de Francês continuem de uma forma alternativa). Sobre a questão da Língua Estrangeira, eram oferecidas aulas de um idioma diferente a cada ano, com a Língua Francesa no primeiro ano, mas segundo exigências da FAETEC, deve haver a oferta de aulas de duas línguas estrangeiras em todos os anos.

O currículo do curso contempla, além das disciplinas da formação geral, aulas de: Técnica de Dança (I, II e III), Consciência Corporal, Fundamentos do Teatro, Fundamentos da Música, Introdução à Dança Contemporânea, História da Dança, Psicologia das Relações Humanas, Dança Contemporânea, Vídeo Dança, Produção Coreográfica, Prática de Montagem, dentre outras. Segundo a coordenadora, as disciplinas oferecidas na organização proposta possibilitam a formação integral do bailarino, que será formado de forma teórico-prática não só para dançar, como também para pensar criticamente o mundo em que vive e desenvolver sua vida profissional com autonomia.

Tabela 02 (continua) – Matriz curricular atual do Curso Técnico em Dança.

ETAPA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
ETAPA 1	ARTES I	67
	BIOLOGIA I	67
	CONSCIÊNCIA CORPORAL	67
	EDUCAÇÃO FÍSICA I	67
	FILOSOFIA I	67
	FÍSICA I	67
	FUNDAMENTOS DE MÚSICA I	67
	FUNDAMENTOS DE TEATRO I	67
	GEOGRAFIA I	67
	HISTÓRIA I	67
	HISTÓRIA DA DANÇA	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL I	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS I	67
	LÍNGUA PORTUGUESA I	67
	LITERATURA I	67
	MATEMÁTICA I	133
	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA I	67
	QUÍMICA I	67
	SOCIOLOGIA I	67
	TÉCNICA DE DANÇA I	133
C/H - ETAPA	1472	

Tabela 02. Continuação

ETAPA 2	ARTES II	67
	BIOLOGIA II	67
	EDUCAÇÃO FÍSICA II	67
	FILOSOFIA II	67
	FÍSICA II	67
	FUNDAMENTOS DE MÚSICA II	67
	FUNDAMENTOS DE TEATRO II	67
	GEOGRAFIA II	67
	HISTÓRIA II	67
	INTRODUÇÃO À DANÇA CONTEMPORÂNEA	133
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL II	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS II	67
	LÍNGUA PORTUGUESA II	67
	LITERATURA II	67
	MATEMÁTICA II	67
	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA II	67
	PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES HUMANAS	67
	QUÍMICA II	67
	SEGURANÇA, MEIO AMBIENTE E SAÚDE	67
	SOCIOLOGIA II	67
TECNICA DE DANÇA II	133	
C/H - ETAPA	1539	
ETAPA 3 TÉCNICO EM DANÇA	BIOLOGIA III	67
	DANÇA CONTEMPORÂNEA	67
	FILOSOFIA III	67
	FÍSICA III	67
	GEOGRAFIA III	67
	HISTÓRIA III	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL III	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS III	67
	LÍNGUA PORTUGUESA III	67
	LITERATURA III	67
	MATEMÁTICA III	67
	PRÁTICA DE MONTAGEM	133
	PRODUÇÃO COREOGRÁFICA	67
	QUÍMICA III	67
	SOCIOLOGIA III	67
	TÉCNICA DE DANÇA III	133
	VÍDEO DE DANÇA	67
	C/H - ETAPA	1271
CARGA HORÁRIA FINAL	4282	

Fonte: ETEAB. Plano de curso (atual), 2013 – Anexo B.

O objetivo geral do curso é desenvolver a formação profissional em Dança de forma integrada e significativa, capacitando para imediata inserção no mercado de trabalho. A expectativa é que, ao término do curso, o aluno esteja capacitado para criar propostas de entretenimento em clubes, associações diversas e espaços culturais, contribuindo para a formação de plateia e aumento da oferta cultural. Existe, ainda, a opção de trabalhar com projetos interdisciplinares e propostas de temas geradores que relacionem a dança com o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. De acordo com pesquisa desenvolvida por Oliveira (2011, p. 287), “a matriz curricular funcionará em três etapas consecutivas, por um período de três anos e foi organizada visando propor uma progressão pedagógica integrada que favoreça a aprendizagem dos alunos e o aprimoramento prático característico do curso”.

Nesta perspectiva, o Ensino Médio integrado a formação profissional tem como objetivo a recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, propiciando aos alunos a formação e o domínio das diversas técnicas utilizadas na produção, atingidas por meio do conhecimento das diversas áreas de conhecimento. As disciplinas do Ensino Médio serão adequadas às necessidades disciplinares do Ensino Técnico, ocorrendo integração entre eles. Promovendo uma formação integral do aluno enquanto cidadão que interfere em seu ambiente social e profissional, de forma consciente e preparada, com qualificação técnica em condições de acompanhar a flexibilidade do mundo do trabalho e preparados para o pleno exercício da cidadania (ETEAB, 2013, p.5).

Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegia a definição de projetos, problemas e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas. Dessa forma, “a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem em ferramentas básicas” (ETEAB, 2013, p.8) para a formação pretendida.

Em todos os processos e metodologias aplicadas para a avaliação existe o registro de preponderância do aspecto qualitativo e, ainda, que os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização deverão ser observados em todo o processo da avaliação. De acordo com o Plano de curso apresentado à FAETEC:

A apresentação desse curso de dança pela Escola Técnica Adolpho Bloch, deixa longe a utopia e propõe um curso inédito no ensino público. A partir do qual o ensino da dança não ocorrerá por cópia e repetição, preso a qualquer modelo estético padronizado, mas opostamente, estimulará os alunos a pensarem dança como diálogo com o mundo, ampliando o sentido de confiança e o sentido de pertencimento (ETEAB, 2013, p. 4 – Anexo B).

A habilitação do curso é de Técnico de nível médio em dança, que é o profissional que atua como intérprete, criador de danças e gestor de atividades profissionais ligadas à área. Portanto, todos estes alunos, quando formados, poderão atuar no mercado de trabalho dentro da área de dança como intérpretes, criadores e como gestores de suas próprias iniciativas profissionais. Podemos observar no quadro a seguir as funções e subfunções previstas na formação deste profissional:

Tabela 03 – Funções e subfunções do técnico em dança

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES
1. Criação	1.1. Elaboração e direção coreográfica para dança e teatro e criação de roteiros.
	1.2. Composição e direção coreográfica para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e apresentações de releituras (reinterpretações) de dança folclórica e outras aplicações em dança.
	1.3. Elaboração de identidade audiovisual de espetáculos e produções em dança.
2. Execução	2.1. Realização performancial de dança profissional para grandes grupos e companhias de dança.
	2.2. Realização performancial para as linguagens do musical, shows, TV, vídeo e cinema.
3. Produção	3.1. Planejamento e pré-produção em projetos de dança: identificação e organização as ações e insumos.
4. Preservação	4.1. Identificação, preservação e divulgação dos registros da memória da dança.

Fonte: ETEAB. Plano de curso (atual), 2013 – Anexo B.

Como podemos perceber observando a matriz curricular, a diversidade de disciplinas do curso procura propiciar e favorecer uma formação ampla que possibilite a atuação profissional nas funções mencionadas. O objetivo é o de formar um aluno capaz de lidar com a rapidez da produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de sua transferência e aplicação na sociedade em geral (ETEAB, 2013). De acordo com o Plano de curso, este está inserido no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, tendo como pressupostos promover uma educação científico-tecnológica e humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, com competências éticas e técnicas e em condições de atuar no mundo do trabalho.

Com o objetivo de alcançar esta formação integral, caminhos vêm sendo traçados e ações vêm sendo realizadas no âmbito do ensino integrado, que apresenta características interessantes que favorecem uma educação que busca a qualidade, contudo repleta de desafios para a coordenação e corpo docente do curso e direção da unidade, que estão engajadas nessa mudança.

CAPÍTULO IV

CONQUISTAS E DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO INTEGRADO NO CURSO TÉCNICO EM DANÇA DA ETE ADOLPHO BLOCH

Neste capítulo, trago reflexões sobre as práticas adotadas no Curso Técnico em Dança da ETE Adolpho Bloch, apresentando relatos de observações e dados obtidos através da aplicação de questionários com alunos e professores; entrevistas com a coordenadora do curso, com o diretor da escola e com a supervisora do Departamento de Desenvolvimento da Educação Básica da rede FAETEC; como também de documentos como o plano de curso, matriz curricular, grade horária e provas.

Sabemos que “a formação humana exige da escola profundas reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 466), e isto não é tarefa fácil para um curso novo e singular, oferecido em uma unidade que pertence a uma rede que está passando por um momento de transição que, certamente encontrará desafios na consolidação de uma real integração curricular.

4.1 Organização e articulação dos componentes curriculares

Através de conversas, observação de aulas, e do acesso a alguns documentos, não foi difícil identificar características de uma integração curricular. O primeiro ponto foi a grade horária das turmas. Diferente do exemplo do estudo de Feitosa (2010) que trago no primeiro capítulo, onde verificamos que “a formação geral e formação profissional estão juntas na mesma matriz, mas [...] uma de cada lado” (FEITOSA, 2010, p. 44), e com uma rotina escolar com “lugar estabelecido para as disciplinas de formação geral e de formação técnica [...], conservando a dualidade entre o pensar e o fazer” (FEITOSA, 2010, p. 64), os alunos do curso de dança frequentam aulas de disciplina gerais e específicas sem separação por turno ou dia da semana, em horário integral (de 7h30min até às 15h), como podemos observar nos quadros a seguir:

Tabela 04 (continua) – Grade horária das turmas do Curso Técnico em Dança (2013)

DAN 101 (1º ANO)						
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
M1_M2 7:30 – 9:00	Técnica de Dança 1	Língua Portuguesa 1	Dança Folclórica	Técnica de Dança 1	Matemática 1	Espanhol
M3_M4 9:30 – 11:00	Artes 1	Literatura 1	Fundamentos de Música	Geografia 1	Física 1	Filosofia 1
M5_M6 11:00 – 12:30	Inglês	Produção oral e escrita	Biologia 1	Consciência Corporal	Química 1	Sociologia 1
ALMOÇO 12:30 – 13:30	ALMOÇO					
T1_T2 13:30 – 15:00	Francês	História da Dança	Fundamentos de Teatro	Matemática 1	História 1	

DAN 211 (2º ANO)						
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
M1_M2 7:30 – 9:00	Inglês	Geografia	Fundamentos da Música	Técnica de Dança 2	Química	Matemática
M3_M4 9:30 – 11:00	Introd. à Dança Contemp.	História da Dança	Biologia	Psicologia das Relações Humanas	Língua Portuguesa	Física
M5_M6 11:00 – 12:30	Informática	Dança Folclórica	Artes	Oficina de Teatro	História	Filosofia
ALMOÇO 12:30 – 13:30	ALMOÇO					
T1_T2 13:30 – 15:00	Oficina	Sociologia		Introd. à Dança Contemp.	Literatura	

Tabela 04. Continuação.

DAN 311 (3º ANO)						
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
M1_M2 7:30 – 9:00	Matemática	Espanhol	Sociologia	Geografia	Literatura	Filosofia
M3_M4 9:30 – 11:00	Oficina	Língua Portuguesa	Prática de Montagem	Produção Coreográfica	História	Oficina
M5_M6 11:00 – 12:30	Artes			Vídeo Dança	Física	
ALMOÇO 12:30 – 13:30	ALMOÇO					
T1_T2 13:30 – 15:00		Biologia	Dança Contemp.	Química	Técnica de Dança 3	

Fonte: ETEAB – Horário da escola.

Mas a simples justaposição de disciplinas gerais e específicas não garante a integração, pois elas podem ocorrer no mesmo turno ou dia, serem ministradas pelo mesmo professor, e ainda assim não dialogarem entre si. Na busca de algo que auxiliasse essa integração entre diferentes áreas do saber, a coordenação do curso organizou cada ano letivo com “temas geradores” ou “binômios”, como são chamados pela equipe do curso. O curso propicia, desta forma, segundo Rosane, “pensar o mundo com o olhar de cada campo do saber”, ancorada em uma aprendizagem significativa. A motivação para trabalhar desta forma, de acordo com a coordenadora, vem de uma base teórica em Edgar Morin e David Ausubel.

O primeiro ano trabalha com base nos temas “Corpo” e “Mundo”. A coordenadora do curso, em entrevista concedida em 24 de outubro de 2013, justifica: “Mundo porque a gente vem do geral para o particular [...] ele começa com uma visão ampla do objeto, explorando o mundo e o corpo, porque o corpo é a primeira particularidade da dança” (Apêndice F, p. 3). Neste ano de escolaridade, componentes curriculares como Técnica de dança I (Balé clássico), Língua estrangeira (Francês) e História da dança trabalham com conteúdos que possuem um alto potencial de articulação. Pois, os assuntos abordados em “história da dança” são relacionados à dança clássica e à história desta no ocidente, e a nomenclatura do balé clássico, técnica trabalhada neste ano de escolaridade, é predominantemente francesa. “Educação Física” (I e II) também é trabalhada através de danças folclóricas (no caso do primeiro ano, danças folclóricas internacionais, sobretudo europeias), abrindo espaço para reflexões sobre as relações entre dança clássica e dança popular na Europa e no mundo como um todo. Em uma das aulas de “Fundamentos de Teatro”, em setembro de 2012, baseada em um texto sobre a Revolução Francesa, o professor perguntou aos alunos qual assunto estava sendo discutido nas aulas de “História I”, e os alunos responderam justamente “Revolução Francesa”, comentando inclusive que as disciplinas de fundamentos de teatro, história e música tinham “tudo a ver”. O professor comentou que, no ano anterior, começou a trabalhar de forma conjunta com o professor de história, mas que tal articulação não se estendeu por

todo o ano. Já em 2012, iniciou o ano com assuntos relacionados à Grécia e conseguiu, de forma proposital, abordar a revolução francesa ao mesmo tempo em que este conteúdo é trabalhado em história.

“Já no segundo ano abordamos “Brasil”, entrando na nossa particularidade de cultura e de território, conjugando com “Movimento”, que é a nossa segunda força motriz, nosso segundo passo na dança”, relata Campello na mesma entrevista (Apêndice F). A coordenadora explica, portanto, que a história do Brasil, por exemplo, vai ser enfatizada no segundo ano do curso e comenta: “É uma reorganização curricular. Mas se não for assim, se o ensino tivesse bom do jeito que está a gente não tinha que mudar”. Assim como em “História” e “Geografia”, onde se trabalhará com conteúdos sobre o nosso país, outras disciplinas irão trabalhar com temas brasileiros, como “Educação Física II” que apresenta danças populares/ folclóricas brasileiras. “Introdução à dança contemporânea” também irá tratar das relações entre o corpo e o estilo de dança, abordando a questão do corpo brasileiro.

Já no terceiro ano, temos os temas “Rio de Janeiro” e “Cena”. Na turma do terceiro ano de 2013, por exemplo, o conteúdo que estava sendo trabalhado no primeiro semestre nas aulas de Arte é arte colonial no Rio de Janeiro. A professora da disciplina explicou, em uma das aulas que pude assistir, que planejou o conteúdo de acordo com o tema gerador, e conta também que a turma faria uma visita ao Museu de Arte do Rio (MAR). Ainda no terceiro ano, a disciplina “Prática de Montagem” merece destaque. Tal disciplina, que possui uma carga horária maior, é ministrada por quatro professores que trabalham com temas e enfoques variados, todos ligados à produção cultural e à montagem de um espetáculo. Nesta disciplina, os alunos aprendem sobre verbas, leis de incentivo à cultura, figurino, iluminação, recursos humanos, formação de plateia, produção coreográfica, dentre outros. Trata-se de uma disciplina complexa que abrange assuntos que vão muito além da criação de uma coreografia. Conclui-se, portanto, que o curso não forma produtores culturais, mas forma bailarinos que terão uma ótima base nesta área. Ou seja, o bailarino formado em tal curso não será um mero executor de coreografias ou um simples coreógrafo que irá elaborar uma dança para um espetáculo sem, no mínimo, entendê-lo em um contexto mais amplo. De acordo com relato da coordenadora na entrevista, com estas abordagens nos três anos do curso, tem-se “um corpo em movimento na cena. Isso nos traduz” (Apêndice F, p. 3).

4.2 Atividades, trabalhos e avaliações integradas

Com base nestes temas geradores e buscando a integração, são realizados trabalhos e atividades que articulem diferentes áreas. Segundo Campello, um trabalho interessante vem sendo feito articulando dança e física. Através de encontros e diálogos com os professores de dança, a professora de Física conheceu um pouco da metodologia de Rudolf Laban, com a qual o curso trabalha. Este dançarino e coreógrafo, considerado como o maior teórico da dança do século XX ficou conhecido como “pai da dança-teatro”, dedicando sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento, abordando em sua metodologia aspectos como peso, fluxo, equilíbrio, etc. Como tais conceitos também são trabalhados na área de Física, contando com a parceria de professores de disciplinas técnicas que abordam os mesmos no âmbito da dança, a professora pôde realizar uma abordagem mais significativa.

Além da experiência com a área de Física, uma das professoras de Língua Estrangeira (Espanhol) é professora também de Técnica de Dança II (Dança Moderna). Assim, uma prática adotada foi a de dar aulas de dança em espanhol somada ao trabalho com o binômio conceitual do segundo ano, “Brasil e Movimento”.

Alguns professores, através de um questionário aplicado junto aos docentes do curso (Apêndice B), também citam trabalhos desenvolvidos de forma integrada. O professor de

Dança Folclórica I e II mencionou que trabalhou com a questão da ancestralidade brasileira e escravidão em articulação com componentes curriculares como consciência corporal, sociologia e artes. Uma professora de oficina de danças populares brasileiras relatou que “a aula de folclore do terceiro ano foi feita buscando conexão com a aula de Língua Portuguesa que falava de linguagem através do jongo”. Segundo o professor de Vídeo Dança, suas aulas também vêm tendo articulação com a disciplina de Prática de Montagem. A professora de Biologia lembrou que já elaborou questões de seu componente curricular para uma avaliação integrada envolvendo conhecimentos de música e artes, em parceria com as professoras desses componentes. Já a professora de Língua Portuguesa citou que a leitura de “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, em conjunto com a disciplina de Psicologia serviu de base para uma Mostra de Dança.

Através de algumas fotos publicadas na página do curso em uma rede social na internet, podemos perceber a integração entre os diferentes componentes curriculares, a exemplo das aulas de música e artes:



Figura 2: Aula de “Fundamentos da música” e “Arte” (Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).

Trabalhos que demonstraram explicitamente a integração do curso através dos temas geradores foram os espetáculos apresentados ao final dos anos de 2011, 2012 e 2013, com a participação dos alunos, integrantes da Cia. de Atores Bailarinos Adolpho Bloch e professores do curso técnico em dança. Através destes, podemos visualizar o trabalho com os temas geradores de cada ano e o embasamento possibilitado pelas aulas de diferentes disciplinas, como mostram as fotos a seguir:



Figura 3: Tema “Mundo e Corpo” em apresentação de dança no primeiro ano de funcionamento do curso (2011), com a turma de 1º ano (Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).



Figura 4: Primeira turma do curso dança, no 2º ano, em 2012, com coreografia em homenagem aos índios brasileiros, contemplando o binômio conceitual “Brasil e Movimento” (Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).

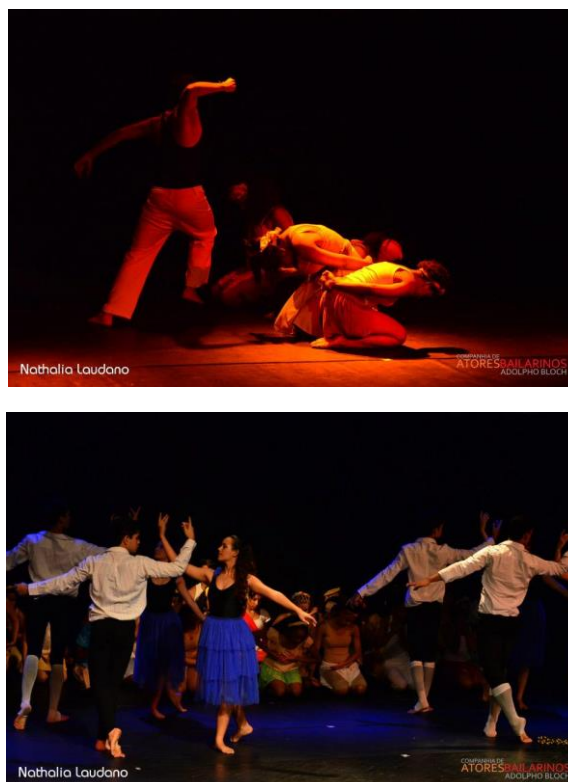


Figura 5: 2012: Turma de 2º ano (Tema: Brasil e Movimento) encena os tempos da escravidão no Brasil enquanto turma de 1º ano (Tema: Mundo e Corpo) dança balé clássico representando a chegada dos europeus no país. (Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).



Figura 6: 2013: 1º ano em apresentação de dança africana (Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).



Figura 7: 2013: 1º ano dançando “Tarantela”, dança típica da Itália trabalhada nas aulas de Dança Folclórica I (Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).



Figura 8: Samba e Funk em coreografias dançadas pela turma de 3º ano (Tema: Rio de Janeiro e Cena) em 2013. (Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).

Percebemos, através das fotos dos espetáculos divulgadas na *internet*, que a integração entre conhecimentos de diversas áreas possibilitou a elaboração de coreografias e cenas embasadas em temas trabalhados nas aulas de diferentes disciplinas. Lembrando que o curso deseja formar um intérprete-criador, as coreografias são elaboradas pelos alunos, com orientação dos professores, não se constituindo como uma mera reprodução/execução de passos.

Para além de trabalhos e atividades que procuram ser integrados, no próprio plano de curso é dito que “deverão ser realizadas, no mínimo, duas avaliações, sendo uma por componente curricular e a outra, preferencialmente, interdisciplinar” (ETEAB, 2013, p. 19 – Anexo B) por trimestre. Na entrevista realizada em 24 de outubro de 2013, a coordenadora explica:

Cada professor compõe, em cima dos binômios conceituais, as suas questões. A gente determina um texto, escolhido pela equipe, e o professor de cada componente elabora duas questões. É uma única prova, onde a gente consegue reunir questões pertinentes a cada conteúdo, dentro do universo do binômio conceitual (Apêndice F, p. 4).

Alguns imprevistos aconteceram ao longo destes três anos de experiência do curso que dificultaram a realização da prova integrada em todos os trimestres. Em 2011, só foi realizada tal prova no último trimestre. Já “no segundo ano de funcionamento do curso, nós fizemos duas avaliações integradas. Esse ano [2013] nós já fizemos uma, e em função da greve, não teve a segunda [até a data da entrevista]” (Apêndice F, p. 5). No terceiro trimestre de 2013 todas as turmas realizaram a prova integrada. Trago a seguir algumas questões:

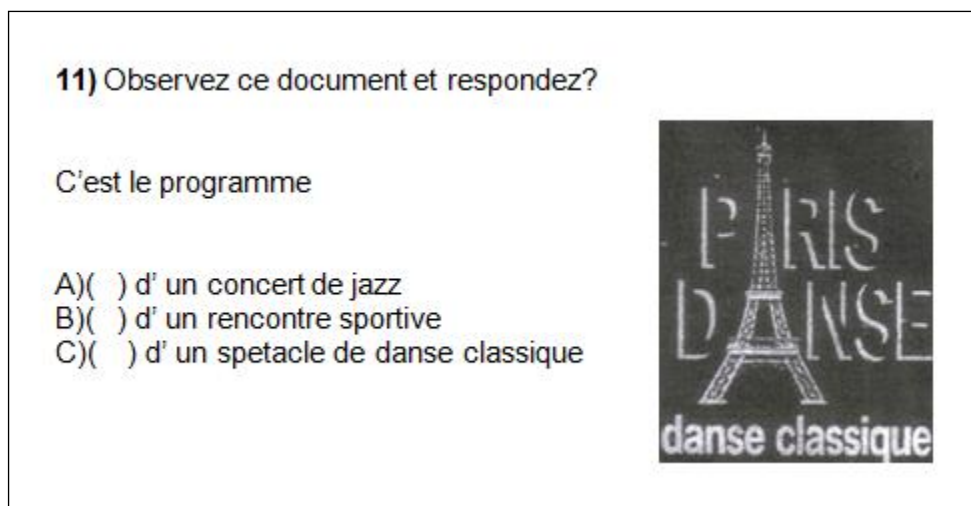


Figura 9: Questão da prova integrada do 1º ano – 2º trimestre de 2013

Fonte: ETEAB - Prova Integrada do 1º ano (2º trimestre de 2013)

15) A figura abaixo ilustra um tipo de dança. Você pode escrever seu nome?



_____ is a type of fast dancing, especially done on the street by dancers that normally spin their body around or on the ground. It's a form of hip hop dance.

- a) () Tap Dance
- b) () Ballet
- c) () Belly Dance
- d) () Break Dance
- e) () Samba

Figura 10: Questão da prova integrada do 2º ano – 2º trimestre de 2013

Fonte: ETEAB - Prova Integrada do 2º ano (2º trimestre de 2013)

Observamos que, para responder estas questões, o aluno necessita de conhecimentos de dança a língua estrangeira (Francês e Inglês). Além disto, estas e todas as demais questões estão voltadas para o tema gerador/binômio conceitual de cada ano de escolaridade. Rosane Campello, na entrevista concedida em 24 de outubro de 2013, comenta o processo de elaboração destas questões:

Na hora de elaborar a prova integrada, o professor de química me fala “vou fazer uma questão assim, o que você acha?”. Ano passado, o professor de Matemática me perguntou: “Professora, como eu transformo essas questões que estão aqui mais significativas pro olhar deles de dança?”. Isso é muito legal. Ele me permitiu envolver aquele conteúdo de uma forma mais significativa pro aluno. Eu fiz então uma parceria com ele, e nós transformamos aquele conteúdo específico de matemática em algumas questões do tipo: “num palco tal, de medida tal, com ângulo tal, calcule isso...” [...] Não quer dizer que todos já estão conseguindo fazer isso. É claro que sempre tem aquele professor que manda uma questão voando, e aí a gente tem que fazer uma adaptação, que é feita pela equipe técnica. Nesse caso, nós, pelo menos, passamos aquela questão pro universo da dança, como no exemplo da questão de matemática que eu falei (Apêndice F, p. 4).

4.3 Formação e integração dos professores, e o problema de sobrecarga

Começando pelo curso de dança, que iniciou suas atividades em 2011, sendo agora adotadas também pelos demais cursos, na ETEAB são realizadas reuniões quinzenais ou até semanais por curso. Segundo o diretor da escola, em entrevista realizada em 03 de outubro de 2013, nestas reuniões,

o coordenador de cada curso é responsável por repassar para a equipe de professores as suas necessidades, o que seria importante de ser abordado. E os professores do médio veriam como poderia se dar essa integração. Os professores do Ensino Médio estão dizendo as suas dificuldades, então é importante ajudar nesse sentido. Talvez seja a hora de pensarmos os professores sem adjetivação. São professores do INTEGRADO (Apêndice E, p.).

Mas há um aspecto que dificulta a participação dos professores, sobretudo das disciplinas da formação geral, nas reuniões: o grande número de turmas atendidas pelo mesmo professor. Para o diretor da unidade, José Adriano Alves, a questão da distribuição dos professores nos cursos é um dos principais problemas que enfrenta dificuldades estruturais, pois há professores se dedicando a até quatro cursos diferentes, em diferentes anos de escolaridade (isto sem considerar a atuação dos professores em outras instituições). Este é um fator que compromete a integração proposta não só para o curso de dança, como em todos os outros cursos, já que atualmente todas as turmas de primeiro ano de todos os cursos da FAETEC se enquadram neste formato. Nas palavras do diretor na mesma entrevista:

Isso gera um problema, porque esse professor teria que frequentar três a quatro reuniões específicas de cada curso. São planejamentos diferenciados. Isso exige que essas questões sejam ligadas ao projeto político pedagógico da escola e ao plano de carreiras, que precisa ser aprovado garantindo a dedicação exclusiva. Isso gerará para o professor um tempo disponível para a escola, ou melhor, para o curso, e assim ele vai poder se dedicar mais (Apêndice E, p.).

Neste sentido, a DDE deu sugestões e orientações a diretores, supervisores e professores da rede, visando facilitar a implantação do currículo integrado. De acordo com relato de Maura Luiza Gomes na entrevista realizada em 12 de novembro de 2013:

Para os supervisores sugerimos que eles deveriam acompanhar exclusivamente um curso ou nesta impossibilidade, que os mesmos acompanhem cursos de mesmo Eixo Tecnológico ou afins. Para os professores foi sugerido que eles deveriam considerar as especificidades dos

eixos tecnológicos nos quais os mesmos irão atuar quanto à elaboração dos horários individuais. Por exemplo, se o professor der aula em mecânica, não dê também em enfermagem, mas poderia dar em eletrônica que pertence ao mesmo eixo (Apêndice D, p. 4).

Porém, o professor que ingressa na rede FAETEC por meio de concurso não se candidata para uma vaga em um determinado curso, mas sim para a unidade. A rede ou a escola não exige a dedicação a um único curso ou eixo. Trata-se de uma recente recomendação, devido a oferta do ensino integrado. O curso e os anos de escolaridade com os quais o professor irá trabalhar serão determinados pelo mesmo em conjunto com a coordenação de sua unidade, conforme explica Maura na ocasião da entrevista:

Para a elaboração do horário individual o professor aponta a sua disponibilidade de horário e as suas preferências. Baseada nesses dados, a unidade monta os horários. O que nós recomendamos quanto Diretoria é que, se observasse, além do que era comum perguntar, que também perguntasse em que curso queria ficar. Neste primeiro momento, considero que muitos não entenderam que pergunta seria essa. Mas para o próximo ano com a implementação dos currículos comuns por curso, a pergunta foi significada, sempre considerando a opinião dos professores que gostam de trabalhar em cursos diferentes, porém com conteúdos variados (Apêndice D, p. 4).

Com a mudança para o ensino integrado, algo que não fazia sentido passa a ser fundamental. O professor de qualquer disciplina, quando lecionava em cursos concomitantes com o Ensino Médio, ministrava, em geral, aulas muito parecidas, com mesmo direcionamento e conteúdos. É necessário, neste momento, o entendimento de que lecionar física para o primeiro ano do Ensino Médio em cursos de mecânica, dança e publicidade não equivale a dar as mesmas aulas, muito pelo contrário. Se há o comprometimento com a integração, as aulas terão conteúdos, direcionamentos e abordagens diferentes. Mas esta compreensão não se dá de forma repentina e enfrenta obstáculos. Mesmo que a direção da escola compreenda, assim como o diretor da ETEAB que “quanto menos cursos esse professor se dedicar, melhor será para o rendimento do curso e o retorno para o aluno” (Apêndice E, p. 4), a unidade depende, por exemplo, da relação entre o número de professores que dispõe e as turmas que precisa atender, conforme explica o diretor José Adriano Alves na entrevista realizada em 03 de outubro de 2013:

A escola tem um determinado número de profissionais e temos que atender a demanda da escola. Infelizmente, ainda não é possível essa prática. A aula de um professor de geografia para o curso de dança é diferente daquela para o curso de produção de Áudio e Vídeo, por exemplo. Não pode ser mais a mesma aula. E se dedicando a diversos cursos fica difícil um planejamento específico. Esse planejamento específico depende de dar capacidade ao professor de tocar nos pontos específicos daquele curso. Quanto mais cursos ele tiver, menos o planejamento dele vai ser adequado, ou seja, vai dificultar mais para o professor pensar de forma integrada se ele tem que se dividir em vários cursos (Apêndice E, p. 4).

Na mesma entrevista, o diretor cita como exemplo o quantitativo de professores de literatura:

Nós temos na casa três professores de literatura para atender todos os cursos. Teriam que haver mais professores pra poder atender a essa dedicação específica. Se nós temos oito cursos para três professores, cada um ficaria com três cursos no máximo. O problema é que, além do curso, tem séries diferentes. Então isso é outro complicador, porque o planejamento para uma série é um, já para outra é outro. Então são três cursos diferentes e três séries diferentes. A direção já pegou tudo montado dessa forma e não teve muito o que fazer nesse primeiro momento. Essas mudanças só vão acontecer em 2014, porque como nós pegamos o carro em movimento, não podíamos mudar completamente. É o tempo de estudar. Uma medida que a gente pensou de acordo com a realidade da escola foi tentar que os professores fizessem seus planejamentos aqui, com o tempo deles na escola, tentando dialogar com os outros segmentos, pra poder fazer uma coisa com mais profundidade, com mais estrutura, dando mais tempo e conhecimento para o professor planejar suas aulas (Apêndice E, p.).

No corpo docente do curso técnico em dança, há professores que se dedicam a três, quatro ou até cinco cursos na unidade, em diferentes turmas e anos de escolaridade. Esta é uma situação muito comum para os professores da “formação geral” ou “núcleo comum”, como é falado na escola. Aparentemente, há uma resistência dos professores do Ensino Médio à integração, mas é necessária uma reflexão sobre a situação destes, que é diferente da que encontramos entre os professores da “formação específica”. Os professores de disciplinas como História da Dança, Consciência Corporal, Técnica de Dança, Introdução à Dança Contemporânea, etc. geralmente não lecionam em outros cursos da escola. Já uma professora de sociologia, que leciona em mais quatro cursos, ao responder o questionário aplicado aos docentes do curso, traz um relato que ilustra bem esta realidade:

A maior dificuldade tem sido encontrar tempo para me dedicar, pensar e planejar as atividades integradas. Como o professor acaba assumindo vários cursos técnicos (e todos estão se tornando integrados), é preciso “escolher” na prática para qual curso se dedicar. Por exemplo, todo o meu tempo disponível para planejamento é utilizado no curso de dança. Não digo isso no sentido formal, oficial, mas o fato é que para planejar o 2º e 3º anos levo muito tempo. Quando ocorrem imprevistos, tudo piora [...] Também acho ruim não conseguir integrar com outros professores do Ensino Médio (História, por exemplo). Vejo que os professores do Ensino Médio sempre estão correndo, têm pouco tempo livre na escola, logo é difícil reunir e pensar atividades conjuntamente (isso é parcialmente resolvido nas reuniões do curso). (Apêndice C).

Considerando tal comentário, não é difícil perceber que a mudança não é somente curricular, o que já representa uma grande mudança. É necessário também que professores,

coordenadores e diretores compreendam as necessidades exigidas por esta mudança e se reorganizem em função delas. A realidade da FAETEC ainda se apresenta de forma mais tranquila se comparada a outros sistemas municipais e estaduais. Segundo o diretor da ETEAB, José Adriano Alves, grande parcela dos professores da rede possui uma matrícula de 40 horas semanais, como explica em entrevista realizada em 03 de outubro de 2013:

O professor com carga horária de 40 horas semanais tem no máximo 24 tempos em sala de aula, mais 16 horas de planejamento, inclusive com as reuniões. Mas há professores com outra carga horária. Em função de realidades específicas, temos professores de 20 horas que têm, no máximo, 12 tempos de aula e mais 8 horas de planejamento (Apêndice E, p. 5).

Apesar da FAETEC considerar que esta carga horária não é flexível, a equipe gestora da escola, dentro de suas possibilidades procura fazer com que os professores de 40 horas ao invés de trabalharem 24 tempos em sala, trabalhem de 18 a 20 tempos, pois o diretor José Adriano Alves, na ocasião de sua entrevista, revelou considerar que “a carga horária máxima atrapalha o rendimento do professor. Porque há muito professor com 24 tempos se dividindo em vários cursos, e isso é pesado” (Apêndice E, p. 6). Desta forma, este tempo pode ser utilizado dentro da unidade de forma mais tranquila, nas reuniões pedagógicas que visam o planejamento conjunto. Mas vale lembrar que mesmo que o professor cumpra os 24 tempos, as reuniões estariam dentro do tempo destinado para planejamento. Porém, novamente, “o grande problema é o número de reuniões. Tem muitas queixas dos professores por atuarem em três ou quatro cursos” (Apêndice E, p. 5). Como podemos ver, a atuação do professor em diferentes cursos e turmas afeta vários aspectos do ensino integrado.

Mas esta questão vai além até mesmo de uma reorganização da rede, se relacionando também com a situação da profissão docente no Brasil, principalmente no que diz respeito a salário. Grande parte dos professores, em todo o país, trabalha em diversas turmas, séries, cursos e escolas diferentes devido à baixa remuneração. Podemos encontrar, muito comumente, redes que não contam com planos de carreira que valorizem a formação continuada do profissional da educação. Esta situação, na FAETEC, felizmente é um pouco diferente. Com salários e plano de carreira melhores do que outras redes e escolas no Rio de Janeiro, a fundação conta com um corpo docente altamente qualificado. Porém, estes profissionais, muito provavelmente, não tiveram uma formação inicial que os preparasse para trabalhar de forma integrada. Compreender tal fato nos leva a conclusão de que se deve repensar tal formação inicial nas universidades, como também a enxergar com mais clareza a necessidade da formação continuada/ em serviço.

Com já mencionado no capítulo anterior, a FAETEC vem promovendo uma série de seminários e eventos com este propósito. A direção da escola ainda considera isto insuficiente, pois as palestras na sede atraem poucos professores devido à distância e compromissos. Portanto, o diretor José Adriano considera que deve haver uma formação, sobretudo nas unidades, contando com “profissionais experientes que compartilhem esse conhecimento e tragam novos conhecimentos sobre o currículo integrado”, algo que estava previsto pela direção da unidade para a semana de planejamento de 2014, no início do ano letivo, mas que provavelmente será afetado por conta das mudanças necessárias no calendário em função da Copa do Mundo.

Outro ponto deverá sofrer modificações é a coordenação de disciplinas, que procura promover a articulação de professores que atuam na mesma disciplina, porém em cursos e unidades diferentes, havendo também reuniões periódicas. Tal coordenação perde um pouco do sentido com o currículo integrado, considerando que as aulas das mesmas disciplinas em cursos diferentes trabalham a partir de então de maneira específica de acordo com o curso em que está inserida. Segundo a DDE, neste momento, em que as unidades possuem turmas nos formatos concomitante, integrado e subsequente, não há possibilidade de mudanças. Mas, Maura Luiza Gomes, comenta que um novo formato de coordenação é algo bastante provável e que será pensado coletivamente para quando não mais coexistir a concomitância.

4.4 Uma formação diferenciada

O Curso Técnico em Dança da ETE Adolpho Bloch apresenta currículo, organização, rotina e objetivos que diferem de outros cursos técnicos em dança, trazendo para o cenário da dança carioca uma nova realidade na formação profissional deste artista. A coordenadora Rosane Campello, em entrevista concedida em 24 de outubro de 2013, fala um pouco sobre isso:

Ele é todo diferente. Primeiro, pela questão de você olhar o corpo como uma singularidade, respeitando o potencial individual do aluno. Segundo, que você trabalha com pessoas formadas, licenciadas em dança. Você não está simplesmente ensinando uma técnica, o professor tem a formação pedagógica, e isso faz toda a diferença. Porque eu não consigo entender você trabalhar com educação sem ter uma licenciatura, sem ter a formação adequada. Outra questão é estar dentro do ensino público, que já é um ganho, é outra pegada de ensino. Você está num ambiente que respeita essa multiplicidade. Onde você tem um menino que vem do Leblon na mesma turma que outro que veio de Nova Iguaçu, Caxias, Honório Gurgel, Méier, Tijuca... um tem carro, o outro não tem nem como vir pra cá. Isso é uma pluralidade que permite uma formação muito mais significativa. Então a gente já deu o pontapé inicial na frente, por ser ensino integrado, por ser ensino público. Eu sou a favor da escola pública, eu sou uma vibradora da escola pública de qualidade. Eu acho que, através da escola pública, a gente pode mudar muita coisa (Apêndice F, p. 5).

Trata-se do primeiro curso técnico em dança oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por meio da FAETEC. Pois, mesmo considerando a Escola Estadual de Dança Maria Olenewa (EEDMO), que é pública, esta se encontra no âmbito de outra secretaria. “A mais tradicional escola de balé clássico do país oferece profissionalização em dança, com rigor técnico e reconhecimento do MEC. Este espaço pertence à Secretaria de Estado de Cultura” (SECRETARIA DE CULTURA, 2014). Além disto, como já destacado anteriormente, a EEDMO é uma escola de danças clássicas, que oferece somente a formação técnica/ específica, não contemplando a formação de geral (Ensino Médio).

Ao oferecer um curso técnico em dança no mesmo espaço do Ensino Médio, propondo uma formação integrada, a ETEAB passa a abrigar em sua unidade, um curso único, que de fato abre espaço para articulação com outras linguagens e áreas do saber.

Exemplos desta integração não faltam: A professora de Francês, disciplina do 1º ano, ensinou a pronúncia e grafia correta dos passos de ballet clássico, bem como o significado dos termos, articulando suas aulas com as aulas de técnica de dança I (ballet) e história da dança I.

Em outra aula da turma de 1º ano, de Fundamentos do Teatro, o assunto abordado era a Revolução Francesa, tema também contemplado pela disciplina de História, com um direcionamento diferente da aula de teatro.

E o diferencial vai além da integração de conteúdos e disciplinas, a exemplo das aulas de “fundamentos da música”. Comumente se limitando a trabalhar com ritmo/musicalidade e conhecimentos básicos relacionados à partitura, tais aulas dão autonomia ao aluno, exigindo criatividade. “Fundamentos do teatro” também apresenta características parecidas. Esta disciplina que poderia ser somente teórica, é também prática, trabalhando, por exemplo, com criação de cenas pelos alunos, utilização de objetos e cenários imaginários, etc. Somos levados a perceber, desta forma, que a criatividade é uma peça chave neste curso, que valoriza a formação do intérprete-criador.

Apesar de todas as características positivas ligadas à integração, alguns pontos ainda necessitam de uma maior reflexão para que esta aconteça plenamente. Uma preocupação demonstrada por alguns professores em conversas informais, é sobre a formação geral. A professora de química traz o relato de que enquanto no curso os alunos têm dois tempos semanais, em outras escolas de Ensino Médio são seis tempos, o que colocaria os alunos da rede em desvantagem no ENEM (ainda que a professora ressalte que os estes teriam uma melhor preparação do que os alunos das demais escolas públicas estaduais). Em entrevista ao Jornal Folha Dirigida, o presidente da FAETEC, Celso Pansera destaca: “A Faetec não é uma rede para formar vestibulandos, e sim para formar técnicos [...] A formação do aluno é importante, mas queremos colocá-lo no mercado de trabalho. Passar no vestibular é uma consequência da seriedade da instituição” (FOLHA DIRIGIDA, 19 de março de 2013, p. 8). Mesmo compreendendo tal justificativa, permanece a preocupação de formar profissionais que estarão também aptos para dar prosseguimento aos estudos e elevar o nível de escolaridade.

Além desta e de outras questões como a sobrecarga de turmas e cursos por parte dos professores, fica a impressão de que a integração se limita à articulação de cada disciplina com os binômios conceituais/ temas geradores e isto não gera uma real integração do curso como um todo. Com a mudança no currículo dos demais cursos da rede no início de 2013, surgiram propostas de organização que não foram aderidas ou discutidas pela coordenação do curso, que entende que o importante é o conteúdo estar “linkado” com o tema gerador daquele ano. Fica a pergunta: Isso basta para que se garanta a integração?

Diante do que foi exposto, entendo que o curso busca uma formação além da técnica, com disciplinas, atividades e discussões que buscam possibilitar aos alunos uma postura crítica e reflexiva do mundo e da sociedade que irá se refletir em suas produções artísticas, o que sugere a compreensão de um trabalhador integral, entendendo que “não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro” (SAVIANI, 2003, p. 138). Os eventos e locais visitados pelos alunos, por exemplo, não visam somente a apreciação estética. Os alunos assistem espetáculos, visitam centros culturais e outros espaços artísticos, também participando de momentos com um cunho político, como a ocupação do Teatro Cacilda Becker, que é destinado a eventos de dança, como mostram as fotos:



Figura 11: Visitas técnicas (Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).

O curso de dança da ETEAB, sem dúvida alguma, proporciona uma formação ampla e diversificada, contemplando em suas atividades disciplinas das mais variadas técnicas de dança, outras que possibilitam o desenvolvimento do potencial criador exigindo improvisações e elaboração de coreografias e cenas, eventos que buscam sensibilizar e envolver a escola como um todo, entre tantas outras ações que fazem deste um curso único. Podemos visualizar parte disto nas fotos a seguir:



Figura 12: Diversidade de atividades no curso técnico em dança da ETEAB
(Disponível em: <http://www.facebook.com/tecnicoem.danca/photos> - Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).

Percebe-se também uma clara preocupação com o diálogo entre disciplinas teóricas e práticas, gerais e específicas, perceptível na organização curricular, na estrutura do curso e nos discursos dos professores, visando a superação da fragmentação e da linearidade, com o intuito de possibilitar uma formação ampla e articulada voltada não somente para o “mundo do trabalho”, mas sim “para o mundo”, o que sugere uma preocupação com uma formação diferenciada.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada teve como objetivo central identificar se integração entre os ensinos médio e técnico, implantada pelo curso técnico em dança da ETE Adolpho Bloch, está acontecendo na prática e até que ponto se aproxima da proposta de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual e entre educação profissional e formação geral.

Para tanto, recorremos a um estudo de caso, adotando como procedimentos metodológicos a análise documental de planos de curso e de gestão, do projeto pedagógico da unidade, matriz curricular, dentre outros documentos. Complementamos estas informações com a observação participante de aulas, reuniões e eventos; a aplicação de questionários junto aos docentes e discentes do curso; e a realização de entrevistas com responsáveis pela coordenação do curso técnico em dança, direção da ETE Adolpho Bloch e Departamento de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE) da FAETEC.

Segundo afirmação da coordenação do curso e da própria FAETEC, o curso técnico em dança da ETEAB é o primeiro e único na área a ser oferecido no formato dito “integrado” em toda a América Latina. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, os demais cursos técnicos em dança são oferecidos em escolas de dança, desarticulados da formação geral (Ensino Médio), podendo ser realizados de forma concomitante ou subsequente a este.

Uma das questões que buscamos responder com esta pesquisa foi a seguinte: “A formação possibilitada por este novo curso, quer em seu formato ou conteúdo, pode ser considerada mais ampla do que a oferecida pelos cursos já existentes nas escolas de dança do Rio de Janeiro”. Pudemos verificar, através das informações encontradas nos *sites* destas escolas que, em sua maioria, os cursos de tais instituições são centrados no preparo técnico do bailarino e privilegiam a dança clássica (*ballet*). Já na ETEAB, escola foco desta pesquisa, constatamos que a formação vai um pouco mais além do preparo meramente técnico, conforme apresentamos no decorrer do estudo e tentaremos sintetizar nesta conclusão.

Tal como mencionado no segundo capítulo desta dissertação, é comum que as escolas de dança selecionem seus alunos logo no ingresso, avaliando, além das habilidades técnicas, também o tipo físico do candidato a uma vaga. Isto acontece com mais frequência em escolas centradas no aprendizado do ballet clássico sob a alegação de que a prática deste estilo de dança requer um corpo magro, com uma curvatura de perna e pés específicos, flexibilidade, entre outros aspectos. Mesmo que haja justificativas vinculadas ao campo técnico, trata-se de um mecanismo de seleção que valoriza aspectos físicos e ignora a capacidade de criação, reflexão e outras características ligadas à expressão corporal, podendo ser considerado, desta forma, também, como um mecanismo de exclusão.

Isto indica também que as escolas de dança em geral, buscam um perfil específico de bailarino. Relendo o texto da reportagem da Revista Veja Rio (VEJA RIO, 2013), mencionada também no capítulo dois do presente trabalho, podemos perceber que, na Escola Estadual de Dança Maria Olenewa (EEDMO), além do aspecto físico, fica subtendido também um determinado comportamento que se espera do bailarino formado por esta instituição, pois a reportagem citada apresenta um relato da repórter, que observa uma aula em que os alunos executam os “comandos” dados pela professora, a única de quem se ouve a voz. Não pretendo aqui ignorar a necessidade da disciplina para o aprendizado, mas penso que não basta a um bailarino profissional um preparo centrado na execução de passos e

coreografias, o que indicaria a possibilidade de estarem estes cursos oferecendo uma semiformação. Porém, para verificar se a formação nestes cursos técnicos em dança possibilita uma verdadeira formação cultural ou uma semiformação seria necessária uma pesquisa mais detalhada, que se dedicasse a estudar mais profundamente o currículo dos cursos destas instituições, adentrando as salas de aula das escolas de dança para uma observação constante de suas práticas, assim como foi feito nesta pesquisa com a ETE Adolpho Bloch.

É importante salientar também a disparidade na oferta de tais cursos por instituições públicas e privadas. Além da ETEAB, a única outra escola pública que dispõe de um curso profissionalizante na área de dança é a EEDMO. As demais escolas exigem do aluno alto investimento financeiro, com mensalidades, sapatilhas, figurinos, taxas de inscrição em festivais, viagens, etc. Mas, mesmo de tratando de uma escola pública, a EEDMO ainda se encontra numa situação diferente da ETEAB, pois a primeira é vinculada a secretaria de cultura e não possui articulação com o Ensino Médio, ao passo que a última pertence a rede estadual de educação e dispõe de um curso que busca a integração com a formação geral.

Além disto, para o ingresso no curso técnico em dança da ETEAB, não é necessária uma seleção específica, somente a prova realizada pelos novos alunos para o ingresso na rede FAETEC, prova esta comum a todos os cursos e baseada em conhecimentos gerais que são esperados de um aluno que concluiu o ensino fundamental. Na própria FAETEC existem outros cursos que exigem um teste de habilidade específica, como é o caso do curso subsequente ao Ensino Médio que forma o ator. Mas o curso de dança da ETEAB optou por não selecionar alunos baseados em critérios relacionados a habilidades corporais, inclusive assegurando a matrícula de alunos com necessidades especiais, conforme informação apresentada no plano de curso (Anexo B). “Você tem uma dança que é sua singularidade” (Apêndice F, p. 2), ressalta a coordenadora Rosane Campello em entrevista realizada em 24 de outubro de 2013, destacando que a técnica tem que estar a disposição da dança de cada um, e não o contrário. Assim, no curso técnico em dança da ETEAB/FAETEC, são estudados e vivenciados diferentes estilos de dança, buscando fornecer ao aluno o preparo básico em várias linguagens. Desta forma, ele poderá se especializar no estilo que desejar.

Ademais, o curso oferecido pela ETEAB busca formar um profissional que possa atuar como intérprete, criador de danças e gestor de atividades profissionais ligadas à área. Para citar um exemplo, todas as coreografias apresentadas em diferentes eventos são criadas pelos alunos em parceria com os professores, não se resumindo a uma mera reprodução. Além disto, e da diversidade de disciplinas cursadas ao longo de três anos, o curso conta com eventos como o “Sabores MIX ETEAB” e comemorações ao Dia Internacional da Dança, que têm em suas programações, atividades que oferecem um leque de opções que permitem ao aluno aprofundar seus conhecimentos de acordo com seus interesses, através de oficinas de teatro e estilos de dança, que não são contemplados em disciplinas do curso, palestras sobre diversos temas ligados à carreira artística, etc.

Uma disciplina merece especial atenção. Através de “Prática de Montagem”, disciplina cursada pelos alunos do 3º ano, diversos conhecimentos sobre a montagem de um espetáculo são apresentados aos alunos, o que não restringe o curso à função de aprender a dançar e coreografar. Em algumas aulas, foram discutidas questões como editais da área, leis de incentivo à cultura, financiamento, patrocínio, ingressos, recursos humanos, pagamento de funcionários, som, iluminação, cenário, entre outros pontos relacionados à produção cultural. Ou seja, através deste curso, o aluno adquire conhecimentos que lhe permite uma atuação que vai além da execução e criação de danças. Além de bailarino e coreógrafo, estará preparado

para lidar com aspectos ligados a produção cultural como um todo, inclusive com questões burocráticas.

Refletindo sobre as questões abordadas nos parágrafos anteriores, já podemos encontrar diferenciais significativos no curso técnico em dança da ETEAB, tais como: a) Não há seleção baseada em aspectos corporais e habilidades específicas para o ingresso no curso; b) O curso contempla diversos estilos de dança, não se restringindo a uma técnica específica; c) O curso busca alcançar um perfil profissional de intérprete, criador e gestor de atividades ligadas a área de dança, valorizando conhecimentos ligados à produção cultural e à criatividade, transcendendo, portanto, a compreensão do bailarino como executor de danças; d) Não exige um alto investimento financeiro como em algumas outras escolas, abrindo, assim, espaço para as classes populares; e) É o único curso técnico em dança existente dentro da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e o primeiro da área a adotar o formato integrado ao Ensino Médio na América Latina.

Identificados os diferenciais do curso técnico em dança da ETEAB em relação aos cursos da mesma área em outras escolas (de dança), permaneceram as questões ligadas a implantação do ensino integrado, que requer grandes mudanças e enfrenta dificuldades, a começar pelo preparo dos professores em trabalhar de forma integrada. A integração entre os ensinos médio e técnico ainda é um assunto pouco abordado nos cursos de licenciatura. O professor é formado numa perspectiva fragmentada do conhecimento, o que acaba sendo reforçado no cotidiano da maioria das escolas. Portanto, considero ser necessário repensar o currículo de tais cursos no que diz respeito a abordagem deste tema tão pertinente, sobretudo após a promulgação do Decreto 5154 em 2004, que abriu espaço para a integração entre os ensinos médio e técnico, e, ao mesmo tempo, garantir oportunidades de formação continuada dos docentes que trabalham na perspectiva da integração.

Além da formação inicial e continuada dos professores, são necessárias mudanças nas condições de trabalho destes docentes. Um problema aqui exposto está relacionado à dificuldade dos professores de trabalharem em diversos cursos de forma integrada, mesmo que seja no interior de uma mesma escola. Este é um problema que cuja resolução vai além da vontade dos professores e da equipe gestora de cada unidade. Acreditamos que para tentar resolvê-lo, primeiramente, seria necessário que, em uma rede onde há cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em horário integral, haja também professores em horário integral para viabilizar o trabalho, ou seja, professores com dedicação exclusiva àquela escola, o que não ocorre atualmente. Além disto, mesmo garantindo a dedicação exclusiva à escola, deve-se atentar para a dedicação ao curso, pois o professor não conseguirá atender vários cursos integrados de forma satisfatória, participando de reuniões, realizando planejamentos e atividades em conjunto, etc. A recomendação de que o professor se dedique a um mesmo curso ou eixo já foi feita pela FAETEC através do Departamento de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE), porém não obteve a adesão esperada nos cursos da rede, até mesmo porque necessita uma compreensão desta necessidade por parte dos professores, que talvez tenha se iniciado com a vivência desta mudança ao longo do ano de 2013. Há também previsão de mudanças em relação a carga horária no plano de carreiras dos profissionais da rede. Mas para acompanhar uma possível evolução seria necessário dar continuidade a este estudo, expandindo a pesquisa a toda a rede FAETEC.

Um preocupação que surgiu junto com o curso e que se reforça agora em outros cursos da FAETEC, devido a implantação do currículo integrado em toda a rede, foi a de, na tentativa de integração, acabar priorizando a formação profissional em detrimento de conteúdos da formação geral em suas diferentes disciplinas. Essa preocupação é expressa,

principalmente pelos professores do chamado “núcleo comum” (Ensino Médio). No caso do curso de dança, algumas disciplinas dispõem de uma carga horária menor que em outras escolas (privadas) que não possuem a articulação com a educação profissional, como é o caso da disciplina de Química, conforme relato da professora mencionado no quarto capítulo. Porém, ainda assim, mesmo no formato integrado (que traz tais preocupações), muitos professores entendem que os alunos da ETEAB/ FAETEC e, mais especificamente, os do curso de dança estão tendo uma formação geral mais ampla do que em outras escolas da rede estadual que não pertencem a FAETEC. Constatamos, portanto, que a adoção do currículo integrado não prejudica a formação geral, somente a articula com a formação profissional. Desta forma, o aluno se profissionaliza e, ao mesmo tempo, tem os conhecimentos básicos necessários para o prosseguimento dos estudos no nível superior.

A articulação das diferentes áreas do conhecimento é buscada através dos temas geradores/ binômios conceituais adotados pelo curso em cada ano e detalhados no quarto capítulo do presente trabalho. Sem dúvidas, tal organização faz sentido e colabora para a integração dos conhecimentos. Porém, é importante refletir atentamente sobre o assunto, de forma a evitar simplismos. Somente a articulação do conteúdo de determinada disciplina com um tema geral que norteia o curso, não garante a integração entre a formação geral e a formação profissional e, entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Entendemos que esta compreensão da integração como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos e temas geradores, que se assemelha a realidade de curso pesquisado, é limitada. Temos consciência que a integração não vai acontecer apenas porque a escola trabalha com eixos geradores. Concordamos que para haver um ensino realmente integrado, ele tem que abranger três dimensões, conforme aponta Ramos (2007, p. 3-9):

(I) a formação omnilateral que é “a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; (II) a indissociabilidade entre a educação básica e a educação profissional como possibilidade para a juventude de inserção social e de sobrevivência econômica; (III) e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade e forma de superar o positivismo e o mecanicismo das ciências.

A integração plena depende, portanto, de outros aspectos que não se restringem a organização do curso, pois este está inserido em uma unidade que pertence a uma rede de escolas. Um exemplo é a carga horária dos professores e distribuição destes nos cursos. É necessária a compreensão de que “para que se efetive o Ensino Médio integrado [...] uma condição necessária, ainda que não exclusiva, é entender como o professor produz sua existência de trabalhador e quais as condições desta produção.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 18). Sem contar com um corpo docente com dedicação exclusiva ao curso, possibilitando assim a participação nos encontros e reuniões, a integração ficará restrita a trabalhos isolados ou a um grupo de professores e, sendo assim, não poderemos dizer que o curso é de fato, integrado.

Por outro lado, temos que admitir que o curso busca ainda contemplar um aspecto importante do ensino integrado, que é a formação humana. Constatamos com a nossa pesquisa que o curso técnico em dança da ETEAB deixa de lado uma formação instrumental, puramente técnica, comumente encontrada das escolas de dança para dar lugar a esta

formação humana, que busca uma educação política, comprometida em formar jovens que transcendam a visão do senso comum e passem a ter uma visão articulada, crítica, e que saibam transmitir isso através da arte. Mas “a formação humana exige da escola profundas reformulações para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade que para ela convergem quando recebe os alunos da classe trabalhadora” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 466). E, assim, mesmo percebendo a integração em diversos aspectos: nos temas geradores, nas reuniões de planejamento conjunto, nas coreografias apresentadas, em trabalhos interdisciplinares, nas provas integradas, há muito no que avançar com o objetivo de alcançar a integração plena, um desafio que não é só da equipe do curso, mas da rede FAETEC como um todo. Desafio este que já vem sendo apontado em vários estudos e pesquisas pelas quais passamos e nos fundamentamos para redigir este texto. Alguns estudiosos do assunto apontam que o diferencial já partiria dos próprios objetivos, conforme afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.35), tomando como base o ideário da politécnica. Para estes autores, o objetivo do ensino profissionalizante “não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral”.

Com base nas reflexões possibilitadas por esta pesquisa, entendemos que o curso técnico em dança da ETEAB está no caminho certo, ao incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, buscando formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, entendidos como seres histórico-sociais concretos, capazes de transformar a realidade em que vivem, tendo o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, pode ser considerado um curso que já galgou alguns degraus importantes na escada que serve de base para alcançar a real integração. A pesquisa nos permitiu concluir que é inegável a constatação do caminho diferenciado que o curso de dança da ETEAB está tentando construir na busca pela integração. Esperamos que ele possa servir de inspiração a outros que também perseguem o mesmo objetivo e que todos juntos possam subir mais alguns degraus rumo à tão propalada integração do Ensino Médio com o técnico. Ainda há muito a ser feito, mas acreditamos que passos importantes foram dados nesta jornada que ainda está longe de ser concluída e ficamos felizes pela oportunidade que tivemos de acompanhar esse caminhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Walter. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ALENCAR, Eunice Soriano de. As barreiras à criatividade no sistema educacional brasileiro. In: ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, p. 55-60, 1990.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. **Memória em dança no Brasil: um mapeamento**. Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 4. **Anais...** Minas Gerais, UFMG: 2007. Disponível em:
<<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/pesquisadanca/Memoria%20em%20danca%20no%20Brasil%20um%20mapeamento%20-%20Arnaldo%20Leite%20de%20Alvarenga.pdf>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2014.

BALLET DALAL ACHCAR. **Centro de Arte e Cultura – Ballet Dalal Achcar**. Disponível em: <<http://www.dalalachcar.com.br/oficio/academia>>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

BATALHA, Celina Corrêa e CALFA, Maria Ignez de Souza. A Contribuição do Departamento de Arte Corporal na Área de Dança-Educação do Rio de Janeiro. In: CARDOSO, Liana da Silva e GUALTER, Katya Souza (org.) **Coletânea de artigos do Departamento de Arte Corporal, 1**. UFRJ, Rio de Janeiro: Papel Virtual, p. 45-61, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo - Brasília. 1950.

_____. Congresso Nacional. Lei 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, DF, Seção 1, 16/03/1953 – Página 4505 (publicação original). Brasília, 1953.

_____. Congresso Nacional. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, DF, Seção 1, 27/12/1961 – Página 11.429 (publicação original). Brasília, 1961.

_____. Congresso Nacional. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo - Seção 1, 12/08/1971 – Página 6377 (publicação original). Brasília, 1971.

_____. Congresso Nacional. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário**

Oficial da União, Poder Legislativo - Seção 1, 19/19/1982 – Página 19539 (publicação original). Brasília, 1982.

_____. Congresso Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo. Brasília. 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo – DOU – Seção 1, 15/11/1937 – Página 1210 (publicação original). Brasília, 1937.

_____. Presidência da República. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, DOU – Poder Executivo, 04/06/1931, Página 9142 e republicação. Brasília, 1931.

_____. Presidência da República. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DOU – Poder Executivo, 18/04/1997 – Página 7760 (publicação original). Brasília, 1997.

_____. Presidência da República. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DOU – Poder Executivo - Seção 1- 26/07/2004 – Página 6.975 (publicação original). Brasília, 2004.

_____. Presidência da República. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, DOU – Poder Executivo - Seção 1- 26/09/1909 – Página 6.975 (publicação original). Brasília, 1909.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei 4.244, 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário – Lei Gustavo Capanema. **Diário Oficial da União**, DOU – Poder Executivo - Seção 1 -24/04/1942 – Página 6717 (publicação original). Brasília, 1942.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 39/2004**, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Aprovado em 08/12/2004. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?options> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer 45/72**, de 12 de janeiro de 1972. Câmara de Ensino de 1.º e 2.º graus. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou

conjunto de habilitações afins no ensino de 2.º grau. Aprovado em 12/01/1972. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?options> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 436**, de 2 de abril de 2001. Orientação sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo. Aprovado em 02/04/2001. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?options> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 29**, de 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia. Aprovado em 03/12/2002. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?options> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 16**, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Aprovado em 05/10/1999. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?options> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério de Educação. **Parecer nº 76**, de 23 de janeiro de 1975. "O Ensino de 2º grau na Lei 5 692/71". Rio de Janeiro: Maximus (exemplar extra). Aprovado em 23/01/1975. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?options> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 2.736**, de 30 de setembro de 2003. Revoga a Portaria 646, de 14 de maio de 1997. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 646**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2.208/97 e da outras providências. 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: introdução**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso: 15 de maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – Edição 2012**. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/05**, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em <<portal.mec.gov.br/index.php?options>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CP 3**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em <<portal.mec.gov.br/index.php?options>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4**, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <<portal.mec.gov.br/index.php?options>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012**, de 20 de setembro de 2012. Brasília: MEC, 2012b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em <<portal.mec.gov.br/index.php?options>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6695&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 24 de abril de 2013.

_____. **Projeto de LDB: Substitutivo do relator, deputado Jorge Hage**. In Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, Câmara dos Deputados, agosto de 1989, 34 pp.

_____. **Projeto de Lei n. 1.258-a**, de 28 de novembro de 1988. Transformado na lei ordinária 9394/1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. IN: Diário do Congresso Nacional, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>> Acesso em: 07 de fevereiro de 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CIAVATTA, Maria. **Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho**. [S.l]. [2011?]. Disponível em: <www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2011.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

COLI, Juliana Marília. **Vissi d'arte por amor a uma profissão: um estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico**. São Paulo: Annablume, 2006. 300 p.

DELORS, Jaques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIDONET, Vital. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, p. 99-129, 2008.

ESCOLA E FACULDADE DE DANÇA ANGEL VIANNA. **Escola Técnica**. [Rio de Janeiro]. Disponível em: <<http://www.escolaangelvianna.com.br/blog/?cat=5>>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

ESCOLA ESTADUAL DE DANÇA MARIA OLENEWA (EEDMO). **História**. [Rio de Janeiro]. Disponível em: <<http://www.eedmo.com.br/historia01.htm>>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

ESCOLA DE DANÇA PETITE DANSE. **Curso de Formação Profissional**. [Rio de Janeiro]. Disponível em: <<http://www.petitedanse.com.br/ensino/profissional>>. - Acesso em: 13 de maio de 2013.

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADOLPHO BLOCH (ETEAB). **Plano de Curso – Técnico em Dança**. [Rio de Janeiro]. [Mimeo]. 2013.

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADOLPHO BLOCH (ETEAB). **Plano de Gestão**. [Rio de Janeiro]. Disponível em: <http://eteab.mmhostec.com.br/documentacao/PlanoGestao2013-2014Adriano_04.11%20final.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2012.

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADOLPHO BLOCH (ETEAB). **Projeto Político Pedagógico**. [Rio de Janeiro]. [Mimeo]. 2011.

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADOLPHO BLOCH (ETEAB). **Projeto Político Pedagógico**. [Rio de Janeiro]. [Mimeo]. 2004.

FAETEC. **Apresentação FAETEC**. [Rio de Janeiro]. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/home>>. Acesso em: 24 de abril de 2013.

FAETEC. **Ensino Profissionalizante**. [Rio de Janeiro]. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/ensino-profissionalizante>>. Acesso em: 24 de abril de 2013a.

FAETEC. **Novo curso técnico de dança com matriz curricular integrada na ETE Adolpho Bloch**. [Rio de Janeiro]. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1759:novo-curso-tecnico-de-danca-com-matriz-curricular-integrada-na-ete-adolpho-bloch&catid=12:noticias&Itemid=20>. Acesso em: 20 de maio de 2011.

FARIAS, Rosane de Abreu. Da concomitância interna ao ensino médio integrado na rede FAETEC-RJ. In: **Seminário Vozes da Educação: Formação Docente - Experiências, Políticas e Memórias Polifônicas, 5**. [S.l.]. [entre 2011 e 2013]. Disponível em: <emi.blog.br/?wpdmact=process&did=NjluaG90bGluaw==>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

FARO, Antonio Jose. **A dança no Brasil e seus construtores**. Rio de Janeiro, FUNDACEN: 1988.

FEITOSA, Teresinha de Sousa. **As “reformas” do ensino profissionalizante de 1996 a 2006 na Escola Agrotécnica Federal de Crato Ceará: acomodação à legislação ou consciência da prática?** (Dissertação) Mestrado em Educação Agrícola – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2010. 89 f.

FERREIRA, Ângela. Curso Profissional de Nível Técnico em Dança – o que eles formam? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

FOLHA DIRIGIDA. FAETEC adota o ensino médio integrado. **Jornal Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 19 de março de 2013. Caderno de Educação. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/fd/Satellite/educacao/entrevistas/Faetec-adota-o-ensino-medio-integrado-2000038873229-1400002102372>>. Acesso em: 30 de julho de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). São Paulo: Cortez, 2005. 175 p.

_____. Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron da, AZEVEDO, José Clóvis de e Santos, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Salina, 1996. 296 p.

_____. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção estudos culturais em educação).

_____. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 267-274, 2012.

_____. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FUSARI, Maria Felisminda de R.; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. A Educação Escolar em Arte tem uma história. In: FUSARI, Maria Felisminda de R.; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, p. 26-37, 1992.

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2ª edição. Editora Record, 1998. 112 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal** (4ª ed.) São Paulo: Cortez, 2007. 104 p.

LEAL, Leila. Educação Profissional e Ensino Médio Integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. **Poli: Saúde, Educação e Trabalho**, Ano III – nº 15, Rio de Janeiro, p. 4-11, 2011.

LIMA, Amanda Santos. **A dança na escola: um estudo sobre o ensino de dança nas escolas públicas no município do Rio de Janeiro**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2011. 52 f.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Ensino Técnico com Currículos Integrados: Propostas de Ação Didática para uma Relação Não Fantasiada. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 196 p.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARINHO, Nirvana. Mestres de balé, escolas de bailado: uma realidade política. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

MARQUES, Isabel. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

MEDINA, Josiane; RUIZ, Marcos; ALMEIDA, Danielle B. L. de; & YAMAGUCHI, Andréa; MARCHI JR, Wanderley. As Representações da Dança: uma Análise Sociológica. **Movimento**: Porto Alegre, v.14, n. 02, p. 99-113, maio/agosto de 2008.

MEIRA, Marcos de Abreu. **Transformações na vida escolar de crianças e adolescentes que participaram do projeto de dança na Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Goulart Brizola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRS, 2009, 25 p.

NAVAS, Cássia. Centros de formação: o que há para além das academias? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

NOGUEIRA, Monique Andries. Universidade e formação cultural dos alunos. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas: Papirus, p. 89-107, 2006.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. 1º curso de dança de ensino médio integrado no Brasil - construção curricular. **Anais do Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva, 1** – 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró: UERN, 2011, p. 279-291. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/livros/anais-do-i-senacem/gd-3>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2014.

OTRANTO, Celia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural** - Série Ciências Humanas - Vol.18, Nº 1-2, dezembro/1996, p. 9-16.

PEREGRINO, Yara Rosas R.; PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Da camiseta ao museu: a conquista cotidiana da cidadania plena. In: PEREGRINO, Yara (org.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), p. 23-28, 1995.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, p. 99-129, 2008.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação**. São Paulo: Cortez, 2002. 320 p.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, agosto de 2007, [mimeo].

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e conhecimento estético. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2 n. 2, p. 227-250. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tes/v2n2/02.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

RIO DE JANEIRO. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 5597 de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ, e dá outras providências.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 a 1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 267 p.

ROSA, Wagner. **O ensino de dança na escola: conversando com professores**. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina Didática e Fundamentos do Ensino Superior, Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2007.

SANTOS, Eloisa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do Ensino Médio e do Ensino Técnico de Nível Médio Integrados. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 196 p.

SAVIANI, Demerval. O Choque Teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.1 (1), p. 131-152, 2003.

SECRETARIA DE CULTURA. Governo do Rio de Janeiro. **Escola Estadual de Dança Maria Olenewa**. Disponível em: <<http://www.cultura.rj.gov.br/espaco/escola-estadual-de-danca-maria-olenewa>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90** – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 223 p.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE DANÇA DO RIO DE JANEIRO (SPDRJ). **A dança nas escolas**. Riomovimento - Número 36, março a abril de 2011. Rio de Janeiro, 2011, p. 8.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 53. Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 de janeiro de 2014.

_____. A dança na educação: Discutindo Questões básicas e polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2003.

_____. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. 125 p.

_____. Políticas públicas para a Dança: um olhar sobre o ensino de Dança. In: Conhecendo e Reconhecendo a Dança na UFRJ – **Anais do Seminário Interno do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos**, 5. Rio de Janeiro, 2 a 11 de dezembro de 2008. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

VEJA RIO. **O ninho dos cisnes**. Rio de Janeiro, 16 de outubro de 2013. Cotidiano. Disponível em: <<http://vejario.abril.com.br/edicao-da-semana/rotina-aulas-bale-escola-de-danca-maria-olenewa-756742.shtml>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

VILELA, Lilian Feitas. Alunos egressos dos cursos de graduação em dança: onde eles estão agora? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais as opções do artista da dança no Brasil? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. 228 p.

ANEXOS

ANEXO A

Plano de Curso (original)

DADOS DA MANTENEDORA	
CNPJ	31.608.763/0001-43
Razão Social	Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC
Esfera Administrativa	Estadual
Endereço (Rua, número, Bairro):	Rua Clarimundo de Melo, 847 - Quintino
Cidade/UF/CEP:	Rio de Janeiro - RJ - CEP: 21.311-280
Telefone/Fax	2332-4107 / 2332-4106
E-mail de contato	dde@faetec.rj.gov.br
Site	http://www.faetec.rj.gov.br

DADOS DA UNIDADE ESCOLAR	
Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch	CNPJ: 31.608.763/0001-34 Av. Bartolomeu de Gusmão, 850 - São Cristovão - RJ CEP: 20.941-160 Tel: (21) 2334-1731 / (21) 2567-5815 E-mail: eteab@faetec.rj.gov.br

Eixo Tecnológico do Plano	Produção Cultural e Design
----------------------------------	----------------------------

Habilitação, qualificações e especializações:	
Habilitação:	Técnico em Dança
Carga Horária:	4.320 h
Estágio - Horas:	-

Relação do Corpo Técnico-Administrativo do Curso com Habilitação Profissional Comprovada.

Nome	Matricula	Função	Formação
Leonardo Martini Quintas	222823-7	Diretor	Bacharel em Comunicação Social Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em Publicidade - Propaganda
Dorival Quintanilha	225128-8	Coordenador Adjunto Técnico	Bacharel em Ciências Contábeis Bacharel em Ciências Administrativas Pós-graduado em Ciências Contábeis Mestre em Gestão e Estratégia em Negócios
Cremilda Teixeira Moreira	222950-8	Coordenador Adjunto Pedagógico	Licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar Especialista em Metodologia do Ensino Superior
Maria Emilia Ribeiro de Souza	221469-0	Secretário Escolar	Técnica em Secretaria Escolar
Silvia Regina Pinto Silva	823109-4	Orientador Educacional	Licenciada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional
Gleise Tebalde Souza dos Santos	222181-0	Supervisor Educacional	Licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar Pós-graduada em Docência Superior

Nome do Coordenador do Curso com Habilitação Profissional Comprovada.

Nome	Matricula	Função	Formação
Rosane Laudano Campello Wanderley	221402-4	Professor I	Licenciada em Educação Física Pós-graduação em Didática do Ensino da Dança Infante Juvenil Especialista em Metodologia do Ensino Superior

Apresentação

A Faetec – Fundação de Apoio à Escola Técnica é responsável pelo gerenciamento da Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro. Hoje abrange Creches, Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante, Centros Vocacionais Tecnológicos, Escolas Técnicas Estaduais, além dos Institutos Superiores de Educação e Tecnologia.

Vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, a Faetec administra a Educação Profissional em três níveis: Formação Inicial e Continuada e Qualificação Profissional, Técnico de Nível Médio e Tecnológico de Graduação. Além desses cursos algumas unidades de ensino desenvolvem atividades diversificadas como teatro, música, dança, esportes, cultura e lazer para alunos e a comunidade.

As exigências da sociedade moderna, que neste novo milênio depara-se com a revolução do conhecimento, em que a velocidade e a variedade de acontecimentos e descobertas nos obrigam a redefinir os paradigmas, têm determinado a busca pela reflexão sobre os valores culturais e padrões éticos norteadores do convívio social, essenciais para o desenvolvimento coletivo.

Nesse caminhar, buscando superar desafios, a educação é norteada pelos quatro eixos: aprender ser, a fazer, a conviver e aprender a aprender. Desta forma o espaço escolar não é apenas um local de construção da aprendizagem, mas um lugar onde redescobrem a vida e se reconhecem como cidadãos, com consciência crítica, ampliando e aprofundando o seu conhecimento.

A Faetec tem como meta possibilitar ao aluno desenvolver suas potencialidades nas dimensões intelectual, afetiva e social, aliando a teoria à prática, para que em sua vida profissional atue de modo crítico e criativo, consciente de sua responsabilidade e reconhecendo o compromisso ético e social do próprio trabalho. Tem como missão: “Oferecer Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita de qualidade, levando em conta o avanço do tecnológico e os novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços, comprometida com a formação do cidadão”.

Justificativa:

O Curso de Técnico em Dança, proposto pela Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, é decorrente de uma experiência real. Construído ao longo de dez anos de trabalho com essa área de conhecimento, a partir da Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch, fruto de recorrentes oficinas oferecidas anualmente nas aulas de Educação Física sob a coordenação da professora Rosane Campello.

Passaram por essa experiência cerca de 700 alunos, dentre os quais vários despertaram para uma formação continuada em dança e teatro, objetivo primeiro do trabalho oferecido. Participando de diversas frentes de trabalho nessas linguagens artísticas, optando pelas diferentes universidades que oferecem bacharelados e licenciatura na área, assim como, complementando a formação com pós-graduação em áreas afins. Vários já se encontram inseridos no mercado de trabalho de dança e teatro, desenvolvendo trabalhos próprios ou engajados em importantes Companhias de dança da cidade, participando como intérpretes, criadores, ensaiadores e, o que mais nos contempla pesquisadores, sendo estes com trabalhos apresentados em diferentes eventos da área.

A proposta deste curso, ratifica a importância de tudo o que vem sendo desenvolvido por esse projeto, que atinge esferas de importância social, educativa e artística contribuindo efetivamente para difusão do saber organizado e propiciando a maturação de linhas estéticas, o desenvolvimento do pensamento crítico e a conseqüente prática da cidadania construída desde a primeira aula. Dessa forma, a efetivação do mesmo está em consonância com o que a ETE Adolpho Bloch já propõe, articulando sempre arte, cultura e empreendedorismo nos cursos que oferece a comunidade.

Vale destacar que não há no Estado do Rio de Janeiro nenhum outro curso com este perfil, sendo oferecido dentro da esfera pública. O Curso Técnico de Nível Médio em Dança, busca a democratização do acesso a dança enquanto meio de conhecimento e trabalho, de forma democrática e inclusiva. Qualquer aluno poderá ingressar sem nenhum tipo de restrição a biótipo ou qualquer outro tipo de critério excludente, um curso que abre as portas da arte e da formação em dança para todos.

Por fim, a apresentação deste curso de dança pela Escola Técnica Adolpho Bloch, deixa longe a utopia e propõe um curso inédito no ensino público. A partir do qual o ensino da dança não ocorrerá por cópia e repetição, preso a qualquer modelo estético padronizado, mas, pelo contrário, estimulará os alunos a pensarem dança como diálogo

com o mundo, ampliando o sentido de confiança e o sentido de pertencimento. É a partir desses sentidos que formamos o conceito de comprometimento, o qual resulta em ações realmente ecológicas e transformadoras, valorizados tanto por Wallon quanto por Morin. Um curso onde o pensamento de Edgar Morin- “conhecimento é aquilo que se tece junto” - acontece através de uma real prática transdisciplinar, trazendo a todos a possibilidade de uma vivência até então legada apenas àqueles que pudessem arcar com altas mensalidades cobradas por raros cursos privados.

Objetivo geral:

Desenvolver a formação profissional em Dança de forma integrada e significativa, promovendo cultura, produzindo beleza, “prazer estético”, lazer e entretenimento, capacitando para imediata inserção no mercado de trabalho.

Objetivos específicos:

- Despertar o interesse pela Arte a partir da Dança, ampliando a inserção cultural dos mesmos.
- Formar intérpretes criadores capazes de atuar no mercado com competência, qualidade, espírito criativo e cooperação.
- Relacionar os principais aspectos da escolha de movimentos, fontes coreográficas, gênero e estilo no processo de criação, contextualizando as diferentes opções.
- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica no campo artístico cultural.
- Desenvolver o cuidado com a preservação das manifestações artísticas, valorizando e conhecendo a produção artística dos múltiplos grupos sociais.
- Despertar o interesse por questões sociais, políticas, artísticas, estéticas e ecológicas a partir da Dança.

Requisitos de acesso ao curso

A matrícula de alunos para as escolas que ministram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio obedecerá aos critérios fixados pela Faetec e a legislação vigente sendo atendidos os seguintes requisitos:

- A matrícula não estará sujeita a pagamento de qualquer natureza.

- A matrícula de alunos de necessidades especiais estará assegurada, em regime de inclusão; os recursos e serviços educacionais especiais são organizados e implementados institucionalmente, conforme edital/Faetec e Legislação própria.
- A matrícula estará condicionada à apresentação da documentação exigida em edital, sem a qual a vaga ficará automaticamente disponível para outro candidato.

Será assegurado a todos os alunos aprovados no nono ano do ensino fundamental da rede Faetec, o ingresso automático na educação profissional técnica de nível médio, em regime integrado com o ensino médio realizado nas Instituições de Ensino da Faetec.

Perfil Profissional de Conclusão do Curso:

O Técnico em Dança é um profissional capacitado a atuar como intérprete, criador de danças e gestor de atividades profissionais ligadas a área.

Área Profissional: Artes

Subárea: Dança

Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design.

Regime de Funcionamento:

O Curso Técnico em Dança será oferecido na forma da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Estrutura Curricular:

A estrutura curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Dança observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, no Decreto nº 5.154/04 e na Lei 11.741 de 2008.

O Curso Técnico em Dança será oferecido de forma integrada ao Ensino Médio. A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em três anos, contemplando 1.440 (mil, quatrocentos e quarenta) horas anuais, perfazendo um total de 4.320 (quatro mil, trezentas e vinte) horas.

A estrutura curricular que resulta dos diferentes anos estabelece a organização de conhecimentos e saberes provenientes de distintos campos disciplinares e de atividades formativas que integram a formação profissional e a formação básica, em função das competências profissionais que se propõe a desenvolver.

Serão propostos projetos anuais que promovam a transdisciplinaridade com temas geradores que contemplem as relações da dança com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

A articulação teoria-prática, a ser estabelecida durante o curso, tem a finalidade de atingir as competências e habilidades desejadas, de modo que os alunos possam adquirir conhecimentos e informações sobre métodos e técnicas próprios da dança. E que, sobretudo, possam ser capazes de criar, compor e construir novos conhecimentos, informações e técnicas, articulando e aplicando esse novo conjunto, em situações reais ou similares no processo de produção artística.

FUNÇÃO	SUBFUNÇÕES		
CRIAÇÃO	1.1 - Elaboração e direção coreográfica para dança e teatro e criação de roteiros	1.2 - Composição e direção coreográfica para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e apresentações de releituras (reinterpretações) de dança folclórica e outras aplicações em dança.	1.3 - Elaboração de identidade audiovisual de espetáculos e produções em dança
EXECUÇÃO	2.1 - Realização performancial de dança profissional para grandes grupos e companhias de dança	2.2. Realização performancial para as linguagens do musical, shows, TV, vídeo e cinema	
PRODUÇÃO	3.1 - Planejamento e pré-produção em projetos de dança: identificação e organização as ações e insumos		
PRESERVAÇÃO	4.1 - Identificação, preservação e divulgação dos registros da memória da dança		

Competências:

- Conhecer as diversas propostas de danças e suas características e significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas.
- Dominar os processos do fazer/criar artístico da dança considerando a relação/necessidade de ajuste, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e grupais.

- Analisar a história da dança nacional e internacional contextualizando épocas, regiões e países.
- Desenvolver a expressão estética.
- Elaborar idéias e emoções de maneira sensível, imaginativa, estética tornando-as presentes em produtos de dança.
- Aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, cinestésica e de preparo corporal de forma reflexiva.
- Pesquisar as possibilidades expressivas, técnicas e estéticas corporais, faciais do movimento, da voz, do gesto.
- Elaborar propostas de improvisação, atuação e interpretação de personagens, tipos, coisas, situações.
- Adaptar textos dramáticos e não dramáticos com vista à montagem coreográfica de cenas, performances, espetáculos em televisão, vídeo, cinema, telas informáticas, entre outros.
- Conhecer e distinguir no fazer/criar os estilos, escolas, tendências da dança relacionando-os com o seu momento cultural e com a sua produção.
- Pesquisar as aplicações de dança em projetos diversos.
- Elaborar projetos, pesquisa e documentação em dança com vista ao registro da memória.
- Conhecer, pesquisar e analisar os sistemas de significação em imagens e som.
- Conhecer, pesquisar e aplicar os elementos da composição, roteirização e direção coreográfica para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e de reinterpretações de danças folclóricas.
- Analisar e categorizar a matéria-prima da dança e as idéias a serem escolhidas e manipuladas no processo criativo.
- Aplicar em produtos de dança as fontes de improvisação (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos, etc.) e de composição coreográfica a partir de diversas fontes culturais.
- Relacionar os conhecimentos e estruturas do movimento corporal e da linguagem musical.
- Compatibilizar projetos cenográficos às características ou requisitos técnicos do processo de produção (elementos de iluminação, sonorização, posicionamento e movimentação de equipamentos e de pessoas), bem como a condições básicas e gerais de preservação da segurança de todos (elenco, equipe técnica, pessoal de produção e público), quando este for o caso.
- Conhecer, analisar e aprimorar a técnica da dança clássica.

- Captar a expressão estética do coreógrafo.
- Analisar as estruturas corporais.
- Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura do movimento e memória.
- Dominar artisticamente seu corpo e a gramática do movimento dos diversos gêneros e estilos de dança, no contexto da execução.
- Improvisar, atuar e interpretar personagens, tipos, coisas e situações.
- Identificar e organizar as ações e insumos para projetos de dança.
- Conhecer as práticas e teorias de produção, apreciação e reflexão das culturas artísticas em suas interconexões.
- Planejar, organizar, controlar e coordenar providências e ações preparatórias do processo de produção, de forma a garantir que recursos humanos, físico-materiais e técnicos estejam prontos e disponíveis nos tempos previstos e nos espaços certos.
- Elaborar e propor roteiros, assim como orientar e supervisionar os processos de produção da área.
- Identificar, interpretar e utilizar, de forma ética e adequada, as possibilidades oferecidas por leis de incentivo fiscal à produção na área.
- Articular os elementos da prática em grupo.

Habilidades:

- Conhecer e aplicar os recursos da improvisação.
- Utilizar a criatividade, valendo-se do corpo com instrumento de comunicação e arte.
- Organizar materiais bibliográficos e documentos audiovisuais.
- Conhecer a história da dança.
- Conhecer basicamente a escritura e registro de vídeo documentais cênico-coreográfica.
- Utilizar os processos de seleção e tratamento dos elementos de composição coreográfica, numa perspectiva estética e comunicacional.
- Conduzir propostas de improvisação, atuação e interpretação de personagens, tipos, coisas, situações adaptadas para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e apresentações de releituras (re-interpretações) de dança folclórica.

- Redigir e dirigir propostas de roteirização e de composição coreográfica explorando as possibilidades de articulação da dança com outras linguagens artísticas.
- Conduzir a operação de elementos cenotécnicos para a dança.
- Utilizar a criatividade, valendo-se do corpo como instrumento de comunicação e arte.
- Executar repertório específico e adequado ao seu nível de profissionalização, em solos, duos e trios priorizando a prática coletiva.
- Aplicar, na atuação, as técnicas de postura e controle muscular das diferentes técnicas de dança.
- Expressar-se em grupo.
- Atuar na convenção palco/platéia em suas diferentes formas e meios.
- Levantar e organizar fundamentos e vocabulário básico para dialogar com institutos de pesquisa, fontes de informações e pesquisadores da área.
- Comunicar-se utilizando vocabulário técnico dos segmentos de produção de dança.
- Utilizar as tecnologias disponíveis.
- Comunicar oralmente idéias, impressões, instruções e expectativas, de forma acessível aos diversos componentes das equipes de produção.
- Aplicar estratégias ou ferramentas de motivação e integração de equipes.

Bases Tecnológicas, Científicas e Instrumentais:

- Diversas manifestações artísticas no tempo e no espaço.
- Formas de expressão corporal de imagens, idéias e sentimentos..
- Conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, científicos e tecnológicos, entre outros aplicados à dança.
- Métodos e técnicas e recursos de improvisação.
- Técnicas de notação dos movimentos.
- Movimentos, passos e gestos relacionados à técnica da dança clássica e da dança moderna.
 - Técnicas de execução de performance coletiva (corpo de baile), em solos, duos e trios.
 - Estilos, gêneros e modalidades de dança.
 - Estruturas do corpo, seu funcionamento e cuidados na prevenção de lesões.

- Análise da relação música, movimento, figurino na concepção do personagem e contexto coreográfico.
- Terminologia do balé clássico, do balé moderno.
- História da dança das culturas populares nacionais e internacionais.
- Expressão corporal.
- Roteirização e direção coreográfica para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e de re-interpretações de danças folclóricas.
- Dramaturgia teatral em suas diferentes propostas.
- Vocabulário técnico da área.
- Notação dos movimentos.
- Elementos de música e sua aplicação prática na execução do movimento (contagem, andamento, relação expressiva da música e sua ligação com a relação expressiva do movimento).
- Técnicas e métodos de motivação e liderança aplicados à coordenação de trabalhos em equipes.

Matriz Curricular

A organização da matriz curricular visa propor uma progressão pedagógica integrada que facilite a acomodação da aprendizagem dos alunos e favoreça o aprimoramento prático característico do curso.

Uma peculiaridade deste curso é o oferecimento de língua estrangeira para fins específicos, sendo Língua Francesa no primeiro ano, Língua Inglesa no segundo e Língua Espanhola no terceiro; dessa forma, proporciona-se o básico instrumental de cada língua visando à participação dos bailarinos em audições de dança internacionais e a possibilidade de intercâmbios. A razão de se iniciar pela Língua Francesa deve-se ao fato da terminologia básica da dança ser derivada dessa cultura.

A definição das disciplinas específicas derivou dos seguintes pressupostos:

- Técnica de Dança – propostas de diversas peculiaridades das modalidades (balé, dança moderna, jazz, dança contemporânea) a partir dos fundamentos da dança; é uma disciplina prática que propõe, além do conhecimento de termos técnicos universais, o preparo corporal visando à performance;
- Dança Contemporânea - partindo dos pressupostos de RUDOLF LABAN (estudioso do movimento) esta disciplina propará um mergulho nas principais tendências metodológicas da atualidade, buscando oferecer aulas práticas que

possibilitem ao aluno um aprendizado corporal intensivo que auxiliem sua expressão corporal e sua autonomia coreográfica.

- Dança Folclórica – oferecida em aulas de Educação Física acontece em duas etapas, procurando contemplar as principais manifestações culturais mundiais no primeiro momento e focar na formação da cultura brasileira respeitando sua diversidade e priorizando a capoeira e demais manifestações circulares;
- Fundamentos do Teatro – além do contato com a história das artes cênicas oferecerá dinâmicas que facilitem a atuação do bailarino, propiciando domínio cênico e afinidade com toda a técnica envolvida para a organização de um espetáculo; buscará aumentar a consciência corporal através de jogos dramáticos;
- Fundamentos da Música – buscará propor experiências corporais onde conceitos como ritmo, pausas, rápido, lento, dinâmica, sejam devidamente vivenciados aumentando a possibilidade de performance e auxiliando na adequada escolha de repertórios e acompanhamentos; a base desse trabalho será a percussão;
- História da Dança - realizada em duas etapas semestrais, buscará trazer a contextualização da dança, sendo que o primeiro enfoque será mundial e o segundo, brasileiro; proporá também a exibição de vídeos de dança, despertando a crítica;
- Prática de Montagem - noções de iluminação, figurino e cenografia, de forma que o aluno possa conhecer os principais termos técnicos e atividades que interfiram diretamente na performance e na montagem; será discutido a organização de um evento de dança desde o projeto inicial, divulgação, captação, enquadramento nas leis de incentivo até a liberação do mesmo nos órgãos que o legalizam (SBAT, ECAD, Vara da Infância, Bombeiros) e a contratação de técnicos necessários; também será estudado os diferentes tipos de eventos possíveis (mostras, seminários, festivais, espetáculos...);
- Produção Coreográfica - apresentar diversos métodos de elaboração coreográfica e promover a experimentação dos mesmos em solos, duos e grupos, permitindo a adaptação do bailarino e incentivando a autonomia criativa; também será abordado as remontagens;

- Psicologia das Relações Humanas - dinâmicas de grupo que favoreçam o trabalho criativo, ferramentas que despertem a criatividade, discussões sobre temas variados onde o bailarino seja incentivado a expressar suas opiniões, escutar as dos companheiros percebendo o valor do auto conhecimento na interação com o grupo, liderança;
- Vídeo Dança – utilização do vídeo não só para documentar a dança como compor coreografias com uso dessa tecnologia; noções de manutenção de arquivos e acervos.

Habilitação: Técnico em Dança

Matriz Curricular Integrada				
Etapas	Anual			
Componentes Curriculares	1º	2º	3º	Total
Língua Portuguesa	160	80	80	320
Artes	-	80	80	160
Informática	-	80	-	80
Língua Estrangeira	80	80	80	240
Literatura	80		80	160
Educação Física	80	80		160
Matemática	80	80	80	240
Física	80	80	80	240
Química	80	80	80	240
Biologia	80	80	80	240
Geografia	80	80	80	240
História	80	80	80	240
Sociologia	80	80	80	240
Filosofia	80	80	80	240
Técnica de Dança I (Clássica)	160	-	-	160
Consciência Corporal	80	-	-	80
Fundamentos Teatro	80	-	-	80
Fundamentos Música	80	-	-	80
Técnica Dança II (Moderna)	-	80	-	80
Introdução a Dança Contemporânea	-	160	-	160
História da Dança	-	80	-	80
Psicologia das Rel. Humanas	-	80	-	80
Técnica de Dança III (Jazz)	-	-	80	80
Dança Contemporânea	-	-	80	80
Vídeo Dança	-	-	80	80
Produção Coreográfica	-	-	80	80
Prática de Montagem	-	-	160	160
Total	1.440	1.440	1.440	4.320

Relação do Corpo Docente

Docente	Matrícula	Disciplina	Formação Pedagógica
André Luiz Dias Lima	221.733-9	Literatura	Licenciado em Letras com habilitação em Português-Literatura Especialista em Administração Escolar Mestre em Educação
Adalgisa Mariano de Castro	221.234-8	Francês	Licenciada e Bacharel em Letras com habilitação em Português-Francês e respectivas Literaturas Proficiência em Francês (Universidade de Nancy II - França) Especialista em Administração Escolar
Adriano Barbosa Lima da Silva	221.915-2	Vídeo Dança	Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes com habilitação em Comunicação Social
Alzemiro Tinoco Luz	220283-6	Geografia	Licenciado em Geografia
Ana Paula Duarte Pereira	221800-6	Física	Licenciada em Física Mestre em Ciências
Andréa Amanda de Andrade e Silva	222.989-8	Língua Portuguesa	Licenciada e Bacharel em Letras, com habilitação em Português-Literatura
Ângela Maria Cabral Pereira	109.494-5	Psicologia das Relações Humanas	Bacharel e Licenciada em Psicologia Pós-graduada em Orientação Educacional e Pedagógica
Cláudia Pinto Duche	221.820-4	Artes	Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas Especialista em Teoria da Arte: Fundamentos e Práticas Artísticas
Gustavo Maranhão Negre	221.919-4	Fundamentos do Teatro Prática de Montagem	Licenciado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas
Luiz Carlos Ribeiro de Sant'ana	220.127-5	História	Bacharel e Licenciado em História Mestre em História Social
Marcelo de Souza Dias	222.040-8	Inglês	Licenciado em Letras, com habilitação em Inglês e Respectivas Literaturas Mestre em Letras - Literaturas de Língua Inglesa
Marcelo Pinto Costa	222000-2	Filosofia	Licenciado e Bacharel em Filosofia
Marcus Vinícius dos Santos Claro	221.935-0	Informática	Licenciado em Letras, com habilitação em Português-Literatura; Tecnólogo em Processamento de Dados
Monica Buarque	221775-0	Sociologia	Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais Mestre em Antropologia Doutora em Ciências Sociais
Patrícia Ruel de Oliveira	223.238-0	Técnica de Dança II Espanhol	Licenciada em Letras, com habilitação Português-Espanhol Especialista em Metodologia do Ensino Superior Formada em Dança- Bailarina Clássica e Moderna
Paulo Cesar Lavrador Junior	222.553-2	Educação Física (Dança Folclórica)	Licenciado em Educação Física Mestre em Educação Física
Renato Luiz Rezende de Souza	221.672-9	Química	Bacharel em Química
Rosane Campello	221.402-4	Produção Coreográfica	Licenciada em Educação Física Pós-graduada em Didática do Ensino da Dança Infante Juvenil Especialista em Metodologia do Ensino Superior
Sérgio dos Santos Alves Filho	221.740-4	Matemática	Especialização em Matemática para o Ensino Fundamental e Médio Licenciado em Matemática
Soraia da Silva Pires	221.390-8	Biologia	Licenciada em Ciências Biológicas Pós-graduada em Microbiologia

Enquanto não há realização de Concurso público, serão convocados professores especializados na área de Dança para atuarem nas disciplinas: Técnica de Dança I (clássica), Consciência Corporal, Fundamentos da Música, Introdução a Dança Contemporânea, História da Dança, Técnica de Dança III (jazz) e Dança Contemporânea, constante do Cadastro Reserva para Contratação Temporária da Faetec, considerando a classificação de acordo com a titulação apresentada, sendo obrigatória a graduação e a licenciatura plena na disciplina, conforme Edital anexo.

Plano de Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Práticas

O Curso Técnico em Dança não contempla estágio curricular supervisionado como atividade obrigatória para a conclusão do mesmo.

A prática profissional ocorrerá a partir do cumprimento das atividades propostas ao final de cada ano e todo o período de pesquisa, elaboração, ensaio e apresentação dos projetos registrada na ficha individual do aluno. Além disso, fará parte de cada ano pelo menos duas visitas Técnicas, a constar:- Centro Coreográfico da cidade do Rio de Janeiro, Teatro Municipal, Departamento Corporal da UFRJ, Faculdade Angel Viana, Centro Universitário da Cidade - Ipanema (setor de Dança), Paço Imperial, CCBB, Academia Brasileira de Letras.

A prática será iniciada nos laboratórios da Unidade Escolar, sob a orientação do professor, que coordenará atividades voltadas para os procedimentos técnicos e orientação na utilização de produtos, materiais e equipamentos da área, pressupõe intercâmbio permanente entre a teoria e a prática, perpassando todas os anos de forma interdisciplinar, contextualizando os conhecimentos práticos oriundos das teorias tratadas nos conhecimentos científicos.

A prática profissional pode ser desenvolvida na própria unidade de ensino e fora dela, através de atividades como: conhecimento do mercado; pesquisas individuais e em equipe; visitas técnicas a instituições públicas e/ou particulares; apresentação de relatórios; e, elaboração de projetos, individuais e coletivos, com prazo para início e término.

A prática profissional oportuniza ao aluno:

- Integração entre os componentes curriculares;
- Visão de como e onde atua o técnico de nível médio;

- Relacionamento com o mercado de trabalho;
- Aprimoramento dos alunos em sua área de atuação profissional.

Plano de Capacitação Permanente e Continuada para Docentes que atuam no curso

Os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados:

- Às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais;
- Aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais;
- Ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho;
- Ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços;
- À exigência de maior atenção à justiça social;
- Às questões éticas e de sustentabilidade ambiental.

Esses desafios se constituem em demanda para construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

É preciso considerar, portanto, a complexidade deste todo e as necessidades de cada uma das particularidades internas ao conjunto da educação profissional. Quando o docente atua no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais e os conhecimentos e habilidades relativas as atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão.

Deve, portanto, ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho integrado e transdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa; executar as especificidades das atividades pedagógicas relativas ao planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional.

Em síntese, o perfil de formação do docente da educação profissional precisa englobar três níveis de complexidade:

- Desenvolver capacidade de usar, nível mais elementar, relacionado à aplicação dos conhecimentos ao emprego das habilidades instrumentais;
- Desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidade necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e,
- Desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

A Faetec, fundamentada nos pressupostos elencados, proporcionará capacitação para docentes e técnicos que atuam na educação profissional através de cursos, palestras e oficinas, organizados de acordo com itens como: temas transversais, conteúdos específicos do campo tecnológico e formação pedagógica.

Seguindo essa mesma diretriz, será promovido:

- Seminário anual interno (onde arte educadores serão convidados a trazerem suas pesquisas em dança);
- Estimular e garantir a participação dos docentes nos Congressos propostos pela FAEB (regional e nacional);
- Formação de grupos de estudo que promovam a troca de experiências artístico pedagógicas;
- Grupos de trabalho com objetivo de compor caderno didático e registro de experiências propostas ao longo do ano;
- Estímulo para a formação continuada;
- Criar um site do curso vinculado ao site da ETEAB objetivando aprimoramento, atualização e trocas permanentes com profissionais da área disponíveis na rede.

Sistema de Avaliação

Em todos os processos e metodologias aplicadas para a avaliação preponderará o aspecto qualitativo. Os princípios pedagógicos da transdisciplinaridade e da contextualização deverão ser observados em todo o processo da avaliação, em consonância com o Regimento Faetec.

Deverão ser realizadas, no mínimo, duas avaliações, sendo uma por componente curricular e a outra, preferencialmente, interdisciplinar.

As sínteses dos resultados da avaliação do aproveitamento serão expressas em notas, numa escala de 0 (zero) a 10,0 (dez).

As médias deverão expressar a avaliação global do aluno, abrangendo as competências e habilidades que perpassam os diferentes componentes curriculares. Os resultados da verificação do rendimento em cada componente curricular serão sistematicamente registrados pelo docente numa única nota.

A periodicidade para o registro das sínteses dos resultados da avaliação do aproveitamento ocorrerá anualmente. Será considerado promovido o aluno que obtiver como resultado do seu aproveitamento, média igual ou superior a 6,0 (seis) em cada componente curricular e frequência mínima de setenta e cinco por cento.

A recuperação, direito do aluno, será compreendida como um momento do processo de construção do conhecimento, devendo ser contínua e paralela, tendo em vista a reorientação de estudos e a oportunidade de novas situações de aprendizagem.

Deverá ser registrado no diário de classe todo o processo referente à recuperação paralela e, acompanhado pela equipe técnico-pedagógica da Unidade Escolar. O professor sempre que verificar dificuldades na aprendizagem do aluno, ao longo do período letivo, criará situações de desafios, propondo atividades novas e diversificadas.

Após os estudos de recuperação paralela os alunos poderão ser reavaliados, prevalecendo a maior nota obtida, desde que tenham participado do processo avaliativo previsto para o trimestre.

Ao final do ano letivo, o aluno que persistir com insuficiência no seu rendimento escolar em até três componentes curriculares, terá direito a realizar estudos de recuperação final.

Após os estudos de recuperação final, o aluno será submetido a uma avaliação cujo resultado substituirá a média final, devendo alcançar nota igual ou superior a 6,0 (seis) para promoção.

Forma de Aproveitamento de Conhecimento, Competências e Experiências Anteriores.

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os conhecimentos, competências e experiências anteriores, após análise da Supervisão Educacional e Coordenação de Curso Técnico, poderão ser aproveitadas, quando diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional.

O aproveitamento de estudos da educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser feito pela Supervisão Educacional e pela Coordenação de Curso Técnico, mediante avaliação das competências, carga horária cumprida e o perfil de conclusão da habilitação requerida, nas seguintes condições:

- Se adquirido em qualificações profissionais, etapas ou módulos técnicos concluídos em outros cursos, desde que cursados nos últimos cinco anos.
- Se adquirido no trabalho ou por meios informais, mediante avaliação das competências, carga horária cumprida e o perfil de conclusão da habilitação requerida.

Recursos Físicos e Materiais

- Sala ampla de dança (laboratório pedagógico), espelhada com 120 m², equipada com aparelho de som, rack, armários, quadro de giz e mural.
- Vinte e duas salas de aula.
- Quatro salas para Centro de Línguas.
- Uma sala para Cineclube.
- Uma sala para Oficina de Arte.
- Duas salas para vídeos.
- Arena multiuso.
- Auditório com 240 m² e capacidade para 200 pessoas.
- Cisterna Cultural (palco externo coberto com lona).

- Biblioteca “Zuenir Ventura”, com 82 m² e 2400 livros em seu acervo.
- Laboratório de informática.

Certificação e diplomas expedidos aos concluintes do curso

Todos os certificados ou diplomas serão expedidos e validados, mediante providências pela UE, conforme diretrizes da Portaria da Faetec.

Deverá constar no diploma de habilitação de técnico de nível médio e o perfil de conclusão do curso.

Os históricos escolares do técnico e de qualificação profissional devem explicar as competências referentes a cada etapa cursada.

Os prazos para expedição de certificados e diplomas seguirão critérios fixados em Portaria Faetec.

Os diplomas e os certificados serão acompanhados de histórico escolar expedidos pela UE.

A escola responsável pela última certificação de determinado itinerário de formação expedirá o correspondente diploma, observado o requisito de conclusão do ensino médio.

ANEXO B

Plano de Curso (Atual)

DADOS DA MANTENEDORA	
CNPJ	31.608.763/0001-43
Razão Social	Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC
Esfera Administrativa	Estadual
Endereço (Rua, número, Bairro):	Rua Clarimundo de Melo, 847 - Quintino
Cidade/UF/CEP:	Rio de Janeiro - RJ - CEP: 21.311-280
Telefone/Fax	2332-4107 / 2332-4106
E-mail de contato	dde@faetec.rj.gov.br
Site	http://www.faetec.rj.gov.br

DADOS DA UNIDADE ESCOLAR	
Unidade	Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB) CNPJ: 31.608.763/0001-34 Av. Bartolomeu de Gusmão, 850 - São Cristovão - RJ CEP: 20.941-160 Tel: (21) 2334-1731 / (21) 2567-5815 E-mail: eteab@faetec.rj.gov.br

Eixo Tecnológico do Plano	Produção Cultural e Design
---------------------------	----------------------------

Habilitação, qualificações e especializações:	
Habilitação:	Técnico em Dança
Forma de oferta:	Integrado ao Ensino Médio
Carga Horária:	4.282 horas

Apresentação

A Faetec – Fundação de Apoio à Escola Técnica é responsável pelo gerenciamento da Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro que hoje abrange Creches, Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante, Centros Vocacionais Tecnológicos, Escolas Técnicas Estaduais, além dos Institutos Superiores de Educação e Tecnologia e das Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro.

Vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, a Faetec administra a Educação Profissional em três níveis: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Técnica de Nível Médio e Tecnológica de Graduação. Além desses cursos algumas unidades de ensino desenvolvem atividades artísticas como teatro, música, esportes, cultura e lazer para os alunos e a comunidade.

Com as exigências da sociedade moderna, que neste novo milênio depara-se com a revolução do conhecimento, em que a velocidade e a variedade de acontecimentos e descobertas nos obrigam a redefinir os paradigmas, a Faetec busca a reflexão sobre os valores culturais e padrões éticos norteadores do convívio social, essenciais para o desenvolvimento coletivo.

Nesse caminhar, buscando superar desafios, a educação é norteada pelos quatro eixos: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender. Desta forma o espaço escolar não é apenas um local de construção da aprendizagem, mas um lugar onde redescobrem a vida e se reconhecem como cidadãos, com consciência crítica, ampliando e aprofundando o seu conhecimento.

A Faetec tem como objetivo manter um processo educacional comprometido com a formação do cidadão, de modo a possibilitar ao aluno desenvolver suas potencialidades nas dimensões intelectual, afetiva e social, aliando a teoria à prática, para que em sua vida profissional atue de modo crítico e criativo, consciente de sua responsabilidade, reconhecendo o compromisso ético e social do próprio trabalho. Tem como missão: “Oferecer Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita de qualidade, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e os novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços comprometida com a formação do cidadão”.

Justificativa

A proposta do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Nível Médio surge da necessidade social de superação de um modelo educacional dividido entre um Ensino Médio voltado para o prosseguimento dos estudos em cursos de nível superior e um Ensino Profissionalizante voltado para a inserção no mercado de trabalho. Tal divisão direcionou a oferta destes cursos para classes distintas da sociedade, restringindo o acesso a um ou a outro.

O curso integrado postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos, onde se dá a preparação para o mundo do trabalho, de forma a capacitar o educando a ser um cidadão crítico, capaz de transformar a sociedade em que vive e apto ao mercado de trabalho.

O curso Técnico de Nível Médio em Dança, do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, tem como pressupostos promover uma educação científico-tecnológica e humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, com competências éticas e técnicas e em condições de atuar no mundo do trabalho. Sendo capaz de lidar com a rapidez da produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de sua transferência e aplicação na sociedade em geral.

O curso é decorrente de uma experiência real. Construído ao longo de dez anos de trabalho com essa área de conhecimento, a partir da Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch, fruto de recorrentes oficinas oferecidas anualmente nas aulas de Educação Física sob a coordenação da professora Rosane Campello.

Passaram por essa experiência cerca de 700 alunos, dentre os quais vários despertaram para uma formação continuada em dança e teatro, objetivo primeiro do trabalho oferecido. Participando de diversas frentes de trabalho nessas linguagens artísticas, optando pelas diferentes universidades que oferecem bacharelados e licenciatura na área, assim como, complementando a formação com pós-graduação em áreas afins. Vários já se encontram inseridos no mercado de trabalho de dança e teatro, desenvolvendo trabalhos próprios ou engajados em importantes Companhias de dança da cidade, participando como intérpretes, criadores, ensaiadores e, o que mais nos contempla pesquisadores, sendo estes com trabalhos apresentados em diferentes eventos da área.

A proposta deste curso ratifica a importância de tudo o que vem sendo desenvolvido por esse projeto, que atinge esferas de importância social, educativa e artística contribuindo efetivamente para difusão do saber organizado e propiciando a maturação de linhas estéticas, o desenvolvimento do pensamento crítico e a conseqüente prática da cidadania construída desde a primeira aula. Desta forma, a efetivação do mesmo está em consonância com o que a Unidade propõe, articulando sempre arte, cultura e empreendedorismo nos cursos que oferece a comunidade.

Vale destacar que não é oferecido no Estado do Rio de Janeiro nenhum outro curso com este perfil dentro da esfera pública. Busca, dessa forma, a democratização do acesso a dança enquanto meio de conhecimento e trabalho, de forma democrática e inclusiva.

Por fim, a apresentação desse curso de dança pela Escola Técnica Adolpho Bloch, deixa longe a utopia e propõe um curso inédito no ensino público. A partir do qual o ensino da dança não ocorrerá por cópia e repetição, preso a qualquer modelo estético padronizado, mas opostamente, estimulará os alunos a pensarem dança como diálogo com o mundo, ampliando o sentido de confiança e o sentido de pertencimento. É a partir desses sentidos que formamos o conceito de comprometimento, o qual resulta em ações realmente ecológicas e transformadoras, valorizados tanto por Wallon quanto por Morin. Um curso onde o pensamento de Edgar Morin – “conhecimento é aquilo que se tece junto” – acontece através de uma real prática transdisciplinar, trazendo a todos a possibilidade de uma vivência até então legada apenas àqueles que pudessem arcar com altas mensalidades cobradas por raros cursos privados.

Face ao exposto propomos a implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Dança Integrado ao Ensino Médio na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch.

Objetivos

O Curso Técnico de Nível Médio em Dança, do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, visa preparar profissionais cidadãos com conhecimentos técnicos e éticos, proporcionando sólida formação intelectual, ética e técnica, constatada através de estudos e sondagens realizados junto às oportunidades oferecidas pelo mundo do trabalho.

Desenvolver a formação profissional em Dança de forma integrada e significativa, promovendo cultura, produzindo beleza, “prazer estético”, lazer e entretenimento, capacitando para imediata inserção no mercado de trabalho.

Formar intérpretes criadores capazes de atuar no mercado com competência, qualidade, espírito criativo e cooperação, relacionando os principais aspectos da escolha de movimentos, fontes coreográficas, gênero e estilo no processo de criação, contextualizando as diferentes opções.

Desenvolver o cuidado com a preservação das manifestações artísticas, valorizando e conhecendo a produção artística dos múltiplos grupos sociais,

Despertar o interesse por questões sociais, políticas, artísticas, estéticas e ecológicas a partir da Dança, contemplando atividades integradoras de iniciação científica no campo artístico cultural.

Com esse objetivo pretende-se desenvolver a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, além de oferecer oportunidades para a prática da educação continuada, qualificação e habilitação aos profissionais que já se encontram no mercado de trabalho buscando atualização de conhecimentos tecnológicos integrados ao exercício da cidadania e preocupações com o meio ambiente.

Nesta perspectiva, o ensino médio integrado a formação profissional tem como objetivo a recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, propiciando aos alunos a formação e o domínio das diversas técnicas utilizadas na produção, atingidas por meio do conhecimento das diversas áreas de conhecimento. As disciplinas do Ensino Médio serão adequadas às necessidades disciplinares do Ensino Técnico, ocorrendo integração entre eles. Promovendo uma formação integral do aluno enquanto cidadão que interfere em seu ambiente social e profissional, de forma consciente e preparada, com qualificação técnica em condições de acompanhar a flexibilidade do mundo do trabalho e preparados para o pleno exercício da cidadania.

Requisitos de acesso ao curso

A matrícula de alunos para as Escolas que ministram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, obedecerão aos critérios fixados pela Faetec e a legislação vigente sendo atendidos os seguintes requisitos:

- A matrícula não estará sujeita a pagamento de qualquer natureza;
- A matrícula de alunos portadores de necessidades especiais estará assegurada, em regime de inclusão, os recursos e serviços educacionais especiais são organizados e implementados institucionalmente, conforme edital Faetec e legislação própria e
- A matrícula estará condicionada à apresentação da documentação exigida em edital, sem a qual a vaga ficará automaticamente disponível para outro candidato.

Perfis Profissionais das Qualificações / Perfil Profissional de Conclusão do Curso

Ao concluir as Etapas I, II e III:

Habilitação em **Técnico de Nível Médio em Dança** – é o Profissional que atua como intérprete, criador de danças e gestor de atividades profissionais ligadas a área.

Eixo Tecnológico ao qual pertence o curso

De acordo com o CNCT, o curso pertence ao Eixo Tecnológico **Produção Cultural e Design**.

Forma de Funcionamento

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Estrutura Curricular do Curso

A estrutura curricular do curso Técnico de Nível Médio em Dança observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico, no Decreto nº 5154/04 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A organização do curso está estruturada na matriz curricular, por componentes curriculares distribuídos em 3 (três) etapas.

A carga horária total das etapas é de 4.282 (quatro mil duzentas e oitenta e duas) horas. A articulação teoria-prática, a ser estabelecida durante o curso, tem a finalidade de atingir as competências e habilidades desejadas, de modo que os alunos possam adquirir conhecimentos e informações sobre métodos e técnicas próprios da dança. E que, sobretudo, possam ser capazes de criar, compor e construir novos conhecimentos, informações e técnicas, articulando e aplicando esse novo conjunto, em situações reais ou similares no processo de produção artística.

A estrutura curricular que resulta das diferentes etapas estabelece a organização de conhecimentos e saberes provenientes de distintos campos disciplinares e de atividades formativas que integram a formação técnica e a formação prática, em função das competências profissionais que se propõe a desenvolver.

O aluno que concluir o curso, obtendo aprovação em todos os componentes curriculares, receberá o diploma do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design, com habilitação em Técnico em Dança.

O currículo está organizado por competências, sendo direcionado para a construção da aprendizagem do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para tanto, a organização do processo de aprendizagem privilegiará a definição de projetos, problemas e/ou questões geradoras que orientam e estimulam a investigação, o pensamento e as ações, assim como a solução de problemas.

Dessa forma, a problematização, a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação se constituem em ferramentas básicas para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas que estruturam as competências requeridas.

A prática profissional, atividade essencial à formação do aluno, integra o currículo da habilitação proposta e está inserida na carga horária total do curso.

A prática profissional será iniciada nos laboratórios da Unidade Escolar, sob a orientação do professor, que coordenará atividades voltadas para os procedimentos técnicos e orientação na utilização de produtos, materiais e equipamentos da área e pressupõe intercâmbio permanente entre a teoria e a prática,

perpassando todas as etapas, de forma interdisciplinar, contextualizando os conhecimentos práticos oriundos das teorias tratadas nos conhecimentos científicos.

A prática profissional pode ser desenvolvida na própria unidade de ensino e fora dela, através de atividades como: estudos de caso; conhecimento do mercado; pesquisas individuais e em equipe; visitas técnicas a instituições públicas e/ou particulares; e, elaboração de projetos, individuais ou coletivos, com prazos para início e término e apresentação de relatórios.

A prática profissional oportuniza ao aluno:

- Integração entre os componentes curriculares;
- Visão de como e onde atua o técnico de nível médio;
- Relacionamento com o mercado de trabalho e Aprimoramento dos alunos em sua área de atuação profissional.

Étapas

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES
1. Criação	1.1. Elaboração e direção coreográfica para dança e teatro e criação de roteiros.
	1.2. Composição e direção coreográfica para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e apresentações de releituras (reinterpretações) de dança folclórica e outras aplicações em dança.
	1.3. Elaboração de identidade audiovisual de espetáculos e produções em dança.
2. Execução	2.1. Realização performancial de dança profissional para grandes grupos e companhias de dança.
	2.2. Realização performancial para as linguagens do musical, shows, TV, vídeo e cinema.
3. Produção	3.1. Planejamento e pré-produção em projetos de dança: identificação e organização as ações e insumos.
4. Preservação	4.1. Identificação, preservação e divulgação dos registros da memória da dança.

Competências:

- Conhecer as diversas propostas de danças e suas características e significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas;
- Dominar os processos do fazer/criar artístico da dança considerando a relação/necessidade de ajuste, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e grupais;
- Analisar a história da dança nacional e internacional contextualizando épocas, regiões e países; Desenvolver a expressão estética;
- Elaborar idéias e emoções de maneira sensível, imaginativa, estética tornando-as presentes em produtos de dança; Aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, cinestésica e de preparo corporal de forma reflexiva;
- Pesquisar as possibilidades expressivas, técnicas e estéticas corporais, faciais do movimento, da voz, do gesto;
- Elaborar propostas de improvisação, atuação e interpretação de personagens, tipos, coisas, situações;
- Adaptar textos dramáticos e não dramáticos com vista à montagem coreográfica de cenas, performances, espetáculos em televisão, vídeo, cinema, telas informáticas, entre outros;
- Conhecer e distinguir no fazer/criar os estilos, escolas, tendências da dança relacionando-os com o seu momento cultural e com a sua produção;
- Pesquisar as aplicações de dança em projetos diversos;

- Elaborar projetos, pesquisa e documentação em dança com vista ao registro da memória; Conhecer, pesquisar e analisar os sistemas de significação em imagens e som;
- Conhecer, pesquisar e aplicar os elementos da composição, roteirização e direção coreográfica para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e de reinterpretações de danças folclóricas;
- Analisar e categorizar a matéria-prima da dança e as idéias a serem escolhidas e manipuladas no processo criativo;
- Aplicar em produtos de dança as fontes de improvisação (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos, etc.) e de composição coreográfica a partir de diversas fontes culturais;
- Relacionar os conhecimentos e estruturas do movimento corporal e da linguagem musical; Compatibilizar projetos cenográficos às características ou requisitos técnicos do processo de produção (elementos de iluminação, sonorização, posicionamento e movimentação de equipamentos e de pessoas), bem como a condições básicas e gerais de preservação da segurança de todos (elenco, equipe técnica, pessoal de produção e público), quando este for o caso;
- Conhecer, analisar e aprimorar a técnica da dança clássica; Captar a expressão estética do coreógrafo; Analisar as estruturas corporais;
- Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura do movimento e memória;
- Dominar artisticamente seu corpo e a gramática do movimento dos diversos gêneros e estilos de dança, no contexto da execução;
- Improvisar, atuar e interpretar personagens, tipos, coisas e situações;
- Identificar e organizar as ações e insumos para projetos de dança;
- Conhecer as práticas e teorias de produção, apreciação e reflexão das culturas artísticas em suas interconexões;
- Planejar, organizar, controlar e coordenar providências e ações preparatórias do processo de produção, de forma a garantir que recursos humanos, físico-materiais e técnicos estejam prontos e disponíveis nos tempos previstos e nos espaços certos;
- Elaborar e propor roteiros, assim como orientar e supervisionar os processos de produção da área; Identificar, interpretar e utilizar, de forma ética e adequada, as possibilidades oferecidas por leis de incentivo fiscal à produção na área;
- Articular os elementos da prática em grupo.

Habilidades:

- Conhecer e aplicar os recursos da improvisação;
- Utilizar a criatividade, valendo-se do corpo com instrumento de comunicação e arte;
- Organizar materiais bibliográficos e documentos audiovisuais;
- Conhecer a história da dança;
- Conhecer basicamente a escritura e registro de vídeo documentais cênico-coreográfica;
- Utilizar os processos de seleção e tratamento dos elementos de composição coreográfica, numa perspectiva estética e comunicacional;
- Conduzir propostas de improvisação, atuação e interpretação de personagens, tipos, coisas, situações adaptadas para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e apresentações de releituras (re-interpretações) de dança folclórica;
- Redigir e dirigir propostas de roteirização e de composição coreográfica explorando as possibilidades de articulação da dança com outras linguagens artísticas;
- Conduzir a operação de elementos cenotécnicos para a dança;
- Utilizar a criatividade, valendo-se do corpo como instrumento de comunicação e arte;
- Executar repertório específico e adequado ao seu nível de profissionalização, em solos, duos e trios priorizando a prática coletiva;
- Aplicar, na atuação, as técnicas de postura e controle muscular das diferentes técnicas de dança;
- Expressar-se em grupo;
- Atuar na convenção palco/platéia em suas diferentes formas e meios;
- Levantar e organizar fundamentos e vocabulário básico para dialogar com institutos de pesquisa, fontes de informações e pesquisadores da área;
- Comunicar-se utilizando vocabulário técnico dos segmentos de produção de dança;
- Utilizar as tecnologias disponíveis;
- Comunicar oralmente idéias, impressões, instruções e expectativas, de forma acessível aos diversos componentes das equipes de produção;
- Aplicar estratégias ou ferramentas de motivação e integração de equipes.

Bases Tecnológicas:

- Diversas manifestações artísticas no tempo e no espaço;
- Formas de expressão corporal de imagens, idéias e sentimentos;
- Conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, científicos e tecnológicos, entre outros aplicados à dança;

- Métodos e técnicas e recursos de improvisação;
- Técnicas de notação dos movimentos;
- Movimentos, passos e gestos relacionados à técnica da dança clássica e da dança moderna;
- Técnicas de execução de performance coletiva (corpo de baile), em solos, duos e trios;
- Estilos, gêneros e modalidades de dança;
- Estruturas do corpo, seu funcionamento e cuidados na prevenção de lesões;
- Análise da relação música, movimento, figurino na concepção do personagem e contexto coreográfico;
- Terminologia do balé clássico, do balé moderno;
- História da dança das culturas populares nacionais e internacionais;
- Expressão corporal;
- Roteirização e direção coreográfica para musicais, shows, TV, vídeo, cinema e de re-interpretações de danças folclóricas;
- Dramaturgia teatral em suas diferentes propostas;
- Vocabulário técnico da área;
- Notação dos movimentos;
- Elementos de música e sua aplicação prática na execução do movimento (contagem, andamento, relação expressiva da música e sua ligação com a relação expressiva do movimento);
- Técnicas e métodos de motivação e liderança aplicados à coordenação de trabalhos em equipes.

Bases científicas e instrumentais:

- Língua Portuguesa;
- Educação Física;
- Artes;
- Matemática;
- Física;
- Química;
- Biologia;
- Geografia;
- História;
- Sociologia;
- Filosofia;
- Língua Estrangeira Moderna;

- Literatura Brasileira;
- Informática.

Plano de Estágio

O Curso Técnico em Dança não contempla estágio curricular supervisionado como atividade obrigatória para a conclusão do mesmo.

A prática profissional ocorrerá a partir do cumprimento das atividades propostas ao final de cada ano e todo o período de pesquisa, elaboração, ensaio e apresentação dos projetos registrada na ficha individual do aluno. Além disso, fará parte de cada ano pelo menos duas visitas Técnicas, a constar:- Centro Coreográfico da cidade do Rio de Janeiro, Teatro Municipal, Departamento Corporal da UFRJ, Faculdade Angel Viana, Centro Universitário da Cidade - Ipanema (setor de Dança), Paço Imperial, CCBB, Academia Brasileira de Letras.

A prática será iniciada nos laboratórios da Unidade Escolar, sob a orientação do professor, que coordenará atividades voltadas para os procedimentos técnicos e orientação na utilização de produtos, materiais e equipamentos da área, pressupõe intercâmbio permanente entre a teoria e a prática, perpassando todas os anos de forma interdisciplinar, contextualizando os conhecimentos práticos oriundos das teorias tratadas nos conhecimentos científicos.

Matriz Curricular

Habilitação: Técnico em Dança

ETAPA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
ETAPA 1	ARTES I	67
	BIOLOGIA I	67
	CONSCIÊNCIA CORPORAL	67
	EDUCAÇÃO FÍSICA I	67
	FILOSOFIA I	67
	FÍSICA I	67
	FUNDAMENTOS DE MÚSICA I	67
	FUNDAMENTOS DE TEATRO I	67
	GEOGRAFIA I	67
	HISTÓRIA I	67
	HISTÓRIA DA DANÇA	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL I	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS I	67
	LÍNGUA PORTUGUESA I	67
	LITERATURA I	67
	MATEMÁTICA I	133
	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA I	67
	QUÍMICA I	67
	SOCIOLOGIA I	67
TÉCNICA DE DANÇA I	133	
	C/H - ETAPA	1472
ETAPA 2	ARTES II	67
	BIOLOGIA II	67
	EDUCAÇÃO FÍSICA II	67
	FILOSOFIA II	67
	FÍSICA II	67
	FUNDAMENTOS DE MÚSICA II	67
	FUNDAMENTOS DE TEATRO II	67
	GEOGRAFIA II	67
	HISTÓRIA II	67
	INTRODUÇÃO À DANÇA CONTEMPORÂNEA	133
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL II	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS II	67
	LÍNGUA PORTUGUESA II	67
	LITERATURA II	67
	MATEMÁTICA II	67
	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA II	67
	PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES HUMANAS	67
	QUÍMICA II	67
	SEGURANÇA, MEIO AMBIENTE E SAÚDE	67
	SOCIOLOGIA II	67
TÉCNICA DE DANÇA II	133	
	C/H - ETAPA	1539

ETAPA 3 TÉCNICO EM DANÇA	BIOLOGIA III	67
	DANÇA CONTEMPORÂNEA	67
	FILOSOFIA III	67
	FÍSICA III	67
	GEOGRAFIA III	67
	HISTÓRIA III	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL III	67
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS III	67
	LÍNGUA PORTUGUESA III	67
	LITERATURA III	67
	MATEMÁTICA III	67
	PRÁTICA DE MONTAGEM	133
	PRODUÇÃO COREOGRÁFICA	67
	QUÍMICA III	67
	SOCIOLOGIA III	67
	TÉCNICA DE DANÇA III	133
	VÍDEO DE DANÇA	67
	C/H - ETAPA	1271
	CARGA HORÁRIA FINAL	4282

Plano de Capacitação Permanente e Continuada para Docentes

Os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados:

- Às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais;
- Aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais;
- Ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho;
- Ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços;
- À exigência de maior atenção à justiça social e Às questões éticas e de sustentabilidade ambiental.

Esses desafios se constituem em demanda para construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver metodologias apropriadas às especificidades da educação profissional, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

É preciso considerar, portanto, a complexidade deste todo e as necessidades de cada uma das particularidades internas ao conjunto da educação profissional. Quando o docente atua no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão.

Deve, portanto, ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa; executar as especificidades das atividades pedagógicas relativas ao planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional.

Em síntese, o perfil de formação do docente da educação profissional precisa englobar três níveis de complexidade:

- Desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar, relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego das habilidades instrumentais;
- Desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidade necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas e

- Desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

A Faetec, fundamentada nos pressupostos elencados, proporcionará capacitação para docentes e técnicos que atuam na educação profissional através de cursos, palestras e oficinas, organizados de acordo com os seguintes itens:

- **Temas transversais:** evolução histórica da tecnologia; tecnologia e desenvolvimento científico; tecnologia, qualidade de vida e desenvolvimento humano; ética e tecnologia; tecnologia e mundo do trabalho; tecnologia e impacto sócio-ambiental;
- **Conteúdos específicos do campo tecnológico:** correspondem a complexos tecnológicos que envolvem aspectos da realidade natural e social, implicados na atividade humana do trabalho, transpostos para outro contexto de trabalho, o educacional, alicerçados em sólidas bases científicas e nas especificidades dos saberes profissionais e
- **Formação pedagógica:** educação brasileira; história da educação profissional; relações da educação profissional com o contexto econômico-social; fundamentos da relação entre trabalho e educação; produção de saberes no e sobre o trabalho; espaços de articulação entre escola e trabalho; mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação; políticas e legislação da educação profissional; objetivos e especificidades da educação profissional; conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; construção curricular na educação profissional; didática e educação profissional; organização e planejamento na prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação profissional; docência na educação profissional.

Sistema de Avaliação

Em todos os processos e metodologias aplicadas para a avaliação preponderará o aspecto qualitativo. Os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização deverão ser observados em todo o processo da avaliação.

Deverão ser realizadas, no mínimo, duas avaliações, sendo uma por componente curricular e a outra, preferencialmente, interdisciplinar.

As sínteses dos resultados da avaliação do aproveitamento serão expressas em notas, numa escala de 0 (zero) a 10,0 (dez).

As médias deverão expressar a avaliação global do aluno, abrangendo as competências e habilidades que perpassam os diferentes componentes curriculares. Os resultados da verificação do rendimento em cada componente curricular serão sistematicamente registrados pelo docente numa única nota.

A periodicidade para o registro das sínteses dos resultados da avaliação do aproveitamento ocorrerá a cada ano. Será considerado promovido o aluno que obtiver como resultado do seu aproveitamento, média igual ou superior a 6,0 (seis) em cada componente curricular e frequência mínima de setenta e cinco por cento.

A recuperação, direito do aluno, será compreendida como um momento do processo de construção do conhecimento, devendo ser contínua e paralela, tendo em vista a reorientação de estudos e a oportunidade de novas situações de aprendizagem.

Deverá ser registrado no diário de classe todo o processo referente à recuperação paralela e, acompanhado pela equipe técnico-pedagógica da Unidade Escolar. O professor sempre que verificar dificuldades na aprendizagem do aluno, ao longo do período letivo, criará situações de desafios, propondo atividades novas e diversificadas.

Após os estudos de recuperação paralela os alunos poderão ser reavaliados, prevalecendo a maior nota obtida, desde que tenham participado do processo avaliativo previsto para o trimestre.

Ao término de cada ano letivo, o aluno que persistir com insuficiência no seu rendimento escolar em até seis componentes curriculares, terá direito a realizar estudos de recuperação final.

Após os estudos de recuperação final, o aluno será submetido a uma avaliação cujo resultado substituirá a média final, devendo alcançar nota igual ou superior a 6,0 (seis) para promoção.

Formas de aproveitamento de Conhecimento, Competências e Experiências Anteriores

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, poderão ser aproveitados os conhecimentos e experiências anteriores, após análise da Supervisão Educacional e Coordenação de Curso Técnico, quando diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional.

O aproveitamento de estudos da educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser feito pela Supervisão Educacional e pela Coordenação de Curso Técnico, mediante avaliação das competências, carga horária cumprida e o perfil de conclusão da habilitação requerida, nas seguintes condições:

- Se adquirido em qualificações profissionais, etapas ou módulos técnicos concluídos em outros cursos, desde que cursados nos últimos cinco anos e
- Se adquirido no trabalho ou por meios informais, mediante avaliação do aluno pela Supervisão Educacional e pela Coordenação de Curso Técnico, mediante avaliação das competências, carga horária cumprida e o perfil de conclusão da habilitação requerida.

Certificação

Após a integralização dos componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso técnico, será conferido ao egresso o Diploma de Técnico de Nível Médio em Dança.

Deverá constar no diploma de habilitação de nível técnico o perfil de conclusão do curso.

Todos os certificados e diplomas serão expedidos e validados, mediante providências pela Unidade Escolar, conforme diretrizes da Portaria Faetec.

Os prazos para expedição de certificados e diplomas seguirão critérios fixados em Portaria Faetec.

Os diplomas serão acompanhados de histórico escolar expedidos pela Unidade Escolar.

Os históricos escolares do técnico devem explicitar as competências referentes a cada etapa cursada.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário (Alunos)

UFRRJ/ PPGEDUC

Questionário destinado a discentes do Curso Técnico em Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch

- 1) **Idade:** _____
- 2) **Sexo:** _____ Feminino () Masculino ()
- 3) **Município onde mora:** _____
- 4) **Bairro onde mora:** _____
- 5) **Em qual escola estudava antes da atual?** _____
- 6) **Escolaridade da mãe:**
 - (a) Ensino Fundamental completo () cursando () incompleto ()
 - (b) Ensino Médio completo () cursando () incompleto ()
 - (c) Ensino Médio/ Técnico completo () cursando () incompleto ()
 - (d) Ensino Superior completo () cursando () incompleto ()
 - (e) Outro: _____
- 7) **Escolaridade do pai:**
 - (a) Ensino Fundamental completo () cursando () incompleto ()
 - (b) Ensino Médio completo () cursando () incompleto ()
 - (c) Ensino Médio/ Técnico completo () cursando () incompleto ()
 - (d) Ensino Superior completo () cursando () incompleto ()
 - (f) Outro: _____
- 8) **Profissão da mãe:** _____
- 9) **Profissão do pai:** _____
- 10) **Já praticava/estudava dança antes de ingressar no curso técnico?** Sim () Não ()
Qual estilo de dança? _____
Onde? _____
Continua praticando/estudando no mesmo lugar? Sim () Não ()
- 11) **Pratica alguma atividade extraclasse? (cursos, eventos, aulas, esportes)**
Sim () Não ()
Qual? _____
- 12) **Realiza algum tipo de estágio?** Sim () Não ()
Lugar/função: _____
- 13) **Você trabalha?** Sim () Não ()
(Em caso afirmativo) Qual cargo? _____
- 14) **Com que frequência vai a museus e/ou teatros?**
 - (a) Mais de duas vezes por mês
 - (b) Uma vez por mês
 - (c) Menos de uma vez por mês
- 15) **O que te motivou a entrar neste curso?**
 - (a) A escola prepara bem para o ENEM
 - (b) Gosto de dançar
 - (c) Para ser um profissional da dança
 - (d) Outro: _____
- 16) **Em sua opinião, quais são os pontos positivos do curso?** _____
- 17) **E os negativos?** _____
- 18) **Quais disciplinas você julga mais importantes? Por quê?**

19) Quais disciplinas você julga menos importantes? Por quê?

20) O curso está sendo bom pra você? Sim () Não () Por quê?

21) Você enfrenta dificuldades para estudar neste curso? Sim () Não ()
Quais? _____

22) Pretende trabalhar com dança/ arte? Sim () Não () De que forma?

23) Pretende fazer graduação? Sim () Não ()
Em que área? _____

24) Se julgar necessário, faça algum comentário/consideração que considera importante e não foi abordado nas perguntas anteriores:

APÊNDICE B

Questionário (Professores)

UFRRJ/ PPGEDUC

Questionário destinado a docentes do Curso Técnico em Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch

- 1) **Idade:** _____
- 2) **Sexo:** Feminino () Masculino ()
- 3) **Disciplina que leciona no curso de dança:** _____
- 4) **Formação Acadêmica (área/ nível/ instituição):**

- 5) **Há quanto tempo é docente da FAETEC?** _____
- 6) **Há quanto tempo é docente do curso de dança?** _____
- 7) **Leciona em outro curso da própria escola?** Sim () Não ()
Qual? _____
- 8) **Entende que o curso oferece algum diferencial comparado a outros cursos da mesma instituição?**
Sim () Não ()
Qual? _____
- 9) **Há articulação entre a disciplina que leciona e as demais?** Sim () Não ()
Caso afirmativo, cite um trabalho que desenvolveu desta forma (integrada/ articulada):

- 10) **Planeja suas aulas em algum momento de forma conjunta (com outros professores e/ou com a coordenação)?**
Sim () Não ()
Como? _____
- 11) **O conteúdo de sua disciplina para o curso de dança é menor ou mais simples do que o da mesma disciplina em outro curso?** Sim () Não ()
Justifique: _____

- 12) **Você acredita que os alunos do curso de dança estarão bem preparados para fazer o ENEM na área da sua disciplina?** Sim () Não ()
Por quê? _____
- 13) **Há uma proposta de integração curricular. Em sua opinião, esta acontece na prática?**
Sim () Não () **Justifique:**

- 14) **Você acha a integração curricular uma boa ideia/ ação?** Sim () Não ()
Por quê? _____
- 15) **Quais as dificuldades para pôr a integração em prática?**

APENDICE C

Questionário (Professora de Sociologia)

UFRRJ/PPGEDUC

Questionário destinados a docentes do Curso Técnico em Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch

- 1) **Idade:** 32 anos
- 2) **Sexo:** Feminino (x) Masculino ()
- 3) **Disciplina que leciona no curso de dança:** Sociologia
- 4) **Formação Acadêmica (área/ nível/ instituição):** Doutorado incompleto em Sociologia (IESP/ UERJ)
- 5) **Desde quando é docente da FAETEC?** 2 anos
- 6) **Há quanto tempo é docente do curso de dança?** 3 meses
- 7) **Leciona em outro curso da própria escola?** Sim (x) Não ()
Qual? Administração, Produção Audiovisual, Hospedagem e Agenciamento de viagens.
- 8) **Entende que o curso oferece algum diferencial comparado a outros cursos da mesma instituição?**
Qual?
Acho que o principal diferencial do curso era a integração (o que foi adotado por todos os outros cursos técnicos)
- 9) **Há articulação entre a disciplina que leciona e as demais?** Sim(x) Não ()
De que forma?
Ainda não desenvolvi um trabalho integrado. Tentarei realizar as atividades nos próximos trimestres.
- 10) **Planeja suas aulas em algum momento de forma conjunta (com outros professores e/ou com a coordenação)?** Sim () Não (x)
Como? *Já orientei meu planejamento de acordo com propostas de outros professores, mas não tive a experiência de planejar de forma conjunta*
- 11) **O conteúdo de sua disciplina para o curso de dança é menor ou mais simples do que o da mesma disciplina em outro curso?** Sim () Não (x)
Justifique: *Como há o espaço de trabalhar os binômios, tenho tido mais dificuldade neste início, pois não considero a tarefa simples. Além disso, é mais complicado fazer a articulação em algumas séries (ex.: terceiro ano)*
- 12) **Você acredita que os alunos do curso de dança estarão bem preparados para fazer o ENEM na área da sua disciplina?** Sim (x) Não ()
Justifique: *Acho minha disciplina muito próxima da vivência do curso; Acredito ser mais fácil garantir um interesse dos alunos nos temas e discussões (mesmo que seja difícil para mim planejar a integração).*

13) Há uma proposta de integração curricular. Na sua opinião, esta acontece na prática? Sim (x)

Não ()

Justifique: *Pelo que tenho observado nas reuniões e na relação com os alunos, acredito que a integração aconteça apesar de ocorrer em intensidades diferentes de acordo com a disciplina*

14) Você acha a integração curricular uma boa ideia/ ação? Sim (x) Não ()

Por quê?

Acho uma boa ideia, mas vejo muitas dificuldades para a sua implementação efetiva. Reconheço que existem professores que não querem repensar sua prática, mas a resistência dos profissionais tem raízes mais profundas.

15) Quais as dificuldades para pôr a integração em prática?

Para mim, especificamente, a maior dificuldade tem sido encontrar tempo para me dedicar, pensar e planejar as atividades integradas. Como o professor acaba assumindo vários cursos técnicos (e todos estão se tornando integrados), e preciso “escolher”, na prática, para qual curso se dedicar. Todo o meu tempo disponível para planejamento e utilizado no curso de dança. Não digo isso no sentido formal, oficial. Mas o fato é que para planejar o segundo e terceiro anos levo muito tempo. Quando ocorrem imprevistos tudo piora. No meu caso, como estou em fase de conclusão do doutorado, fica muito complicado. Também acho ruim não conseguir integrar com outros professores do E. M. (história, por exemplo). Vejo que os professores do E. M. sempre estão correndo, tem pouco tempo livre na escola, logo é difícil reunir e pensar atividades conjuntamente (isso é parcialmente resolvido nas reuniões do curso).

APÊNDICE D

Entrevista (DDE/ FAETEC)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Mestrado Acadêmico

Mestranda: Amanda Santos de Lima

Orientadora: Célia Regina Otranto

Pesquisa: “A formação profissional em dança: o ineditismo da proposta de educação integrada em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro”

ENTREVISTA

- Entrevistado: Maura Luiza Gomes (Supervisora Pedagógica da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/ RJ)

Entrevista realizada em 12 de novembro de 2013.

1. Como surgiu a proposta do currículo integrado? Qual foi o motivo da mudança?

A oportunidade surgiu com o decreto 5154/04. Então organizamos, a partir de 2008, palestras, seminários e reuniões para apresentar o tema as Unidades da rede. A princípio a opção de oferecer na Unidade cursos na modalidade Ensino Médio Integrado era opcional, algumas Unidades começaram o planejamento para esta oferta, entre elas a ETE Adolpho Bloch com a proposta do Curso Técnico em Dança.

Em 2013 para atender o Plano Estadual de Educação que determina que a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia seja a responsável pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio, enquanto a Secretaria Estadual de Educação a responsável pela Educação Básica, a rede FAETEC passa a oferecer os seus cursos que eram até então ofertados na forma concomitante, na modalidade de Ensino Médio Integrado.

2. Serão mantidos os outros formatos (concomitante e subsequente)? Qual a realidade da FAETEC hoje quanto à organização dos ensinos médio e técnico?

Como foi pontuada na primeira questão, para atender o Plano Estadual de Educação, a rede FAETEC passa a oferecer os seus cursos que eram até então ofertados na forma concomitante, na modalidade de Ensino Médio Integrado. A concomitância interna permanece nas Unidades somente enquanto as turmas com matrícula inicial em 2012 estiverem em andamento. Todas as turmas de primeiro ano estão integradas. Os cursos técnicos subsequentes, uma vez que já são cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, serão mantidos.

3. Num artigo da Rosane Farias, nós temos duas informações: a de que o curso de dança seria o primeiro num formato integrado na rede, tendo surgido em 2011 e ao mesmo tempo de que os

primeiros cursos integrados foram os de administração, informática e secretaria escolar pelo ISERJ em 2009. Você poderia explicar melhor o surgimento desses cursos?

Quando afirmamos que o Curso Técnico em Dança seria o primeiro num formato integrado, estávamos nos referindo ao primeiro oferecido na Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica. Os cursos oferecidos no ISERJ realmente foram os primeiros oferecidos na rede Faetec, mas pertencem a outra diretoria.

4. Como foi realizado o planejamento do currículo integrado?

Em 2011 iniciamos a construção de currículos mínimos comuns, objetivando que unidades ofertantes do mesmo curso tivessem conteúdos mínimos comuns, tanto nos conteúdos técnicos como no médio, observando a sequência e paralelismo destes conteúdos.

Em outubro de 2011, na fase final desta construção, chega a determinação que a partir de 2013 a rede FAETEC passaria a oferecer os seus cursos na modalidade de Ensino Médio Integrado.

No primeiro semestre de 2012 partindo da vivência da construção de currículos mínimos comuns iniciamos a construção das matrizes integradas e subsequentes ao ensino médio nos diversos cursos da rede, visto que além da determinação da substituição da concomitância interna para o integrado, os cursos perderiam a autorização de funcionamento para 2013, por esgotamento de prazo que era de cinco anos.

Antes da construção coletiva precisávamos que as Unidades promovessem reuniões com os professores do Ensino Médio e do Técnico, apresentando os diferentes cursos de cada Unidade. Após essa apresentação os professores deveriam responder determinadas perguntas, que serviriam de base para as futuras reuniões.

As primeiras reuniões foram muito tensas com questionamentos do tipo: “Não vai ter mais ensino médio?” “O ensino médio vai ficar empobrecido?” “Porque vocês estão impondo esta mudança?”, esclarecemos as dúvidas e após as tensões iniciais, iniciamos a construção das matrizes reunindo os coordenadores dos cursos técnicos e os coordenadores de disciplinas do ensino médio das diferentes unidades que ofertam o mesmo curso, para a definição da matriz integrada e subsequente.

A partir das definições das matrizes dos cursos técnicos construímos todos os planos de curso, encaminhados para autorização em julho de 2012.

No segundo semestre de 2012 reiniciamos a construção de currículos mínimos comuns da primeira etapa. Como estratégia, reunimos inicialmente os coordenadores dos cursos técnicos, considerando que todo professor de curso técnico passou na sua formação pelo ensino médio, eles constroem os conteúdos das disciplinas da educação profissional e apontam os pontos de sequência e interferência dos conteúdos do ensino médio. Depois reunimos os coordenadores de disciplina de cada disciplina do ensino médio que constroem os seus conteúdos considerando os diferentes eixos tecnológicos que pertencem os diferentes cursos e as necessidades apontadas pelos professores do ensino técnico. Conforme o andamento da construção se for necessário promovemos reuniões dos coordenadores do curso técnico com os coordenadores da disciplina do ensino médio para ajustar os currículos. Foi o que ocorreu com a área industrial, que precisou de uma reunião entre engenheiros, matemáticos e físicos para a conclusão do

currículo, nesta reunião posso apontar as seguintes falas: “não, esses conteúdos os engenheiros ensinam melhor que o pessoal de matemática, que o pessoal de física ou o contrário”, com isto definiram quem seria responsável por determinado conteúdo e quem teria maior competência para transmissão aos alunos.

Em 2013 continuamos a construção de currículos mínimos comuns da segunda e terceira etapa utilizando a mesma estratégia. Concluímos a etapa com os coordenadores dos cursos técnicos, mas devido ao cumprimento do calendário escolar 2013, as reuniões com os coordenadores de disciplina de cada disciplina do ensino médio serão realizadas em 2014.

5. O que vocês entendem por integração curricular?

Em minha opinião, integração curricular representa que o ensino médio é essencial e complementar ao ensino técnico e o ensino técnico significa o ensino médio. Não deveríamos aprender os conceitos isoladamente, aprendendo de forma integrada os conteúdos passam a ter um significado, uma utilidade, em consequência compreendemos o porquê de aprender determinados conteúdos.

6. A proposta é de interdisciplinaridade?

A proposta nas Unidades sempre foi interdisciplinar e contextualizada enquanto na concomitância, com a integração a proposta fortaleceu. Para o próximo ano estaremos fomentando nas Unidades o Projeto Integrador que é interdisciplinar e é contextualizado, que integra assuntos distintos na ótica do Mundo do Trabalho.

7. O que já aconteceu até agora (palestras, reuniões, mudanças nos currículos, organização das unidades, etc.)?

Como já foi relatado ocorreram palestras, seminários e reuniões. Em fevereiro de 2013 ocorreu o I Fórum de Integração Curricular da Rede Faetec organizado pelo Programa de Formação Continuada e Permanente - FOCO que coordenada ações de formação continuada na rede Faetec, com a palestra Integração Curricular do Professor José Antônio Sepúlveda (UFF), da Mesa redonda sobre o Ensino Médio Integrado com as professoras Rosane Campelo (coordenadora do Curso Técnico em Dança na ETE Adolpho Bloch), a professora Regina Bortolini (SEEDUC) com a mediação da professora Rosane Farias (Faetec/DDE). Em abril o Professor Gaudêncio Frigotto realizou palestra com o tema Ensino Médio Integrado: Desafios e Perspectivas. Em paralelo organizamos um calendário de reuniões para construção coletiva do currículo mínimo comum dos cursos.

Criamos o Blog do Grupo de Trabalho em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (GTEMI), disponível através do endereço <http://emi.blog.br> e divulgamos a todos os segmentos docentes e equipe técnico-administrativas das Unidades. Com o objetivo de servir como ferramenta de troca de informações e exemplos de boas práticas pedagógicas nos cursos de EMI na Rede Faetec e, nesse sentido, críticas, sugestões e demais formas de colaboração.

Professores de matemática, língua portuguesa, língua estrangeira estão construindo aulas integradas, como matemática pra enfermagem, usando exemplos, contextualizando, dando ideias, estas aulas estão disponíveis no blog.

8. Que dificuldades estão sendo encontradas?

A principal dificuldade encontrada é o relacionamento dos professores, pois a integração requer uma afinação, diálogo e parcerias.

Mas as outras unidades que estão implementando a integração relatam as mesmas dificuldades e a rede Faetec possui o agravante da diversidade e quantidade de cursos que ofertam.

Além disso temos a questão da infraestrutura das escolas técnicas, os laboratórios que necessitam de manutenção constante.

9. A distribuição de professores por curso sofreu ou sofrerá alguma alteração?

Desde 2011 foram sugeridas orientações para gestão visando facilitar a implementação do currículo integrado. Para os supervisores sugerimos que eles deveriam acompanhar exclusivamente um curso ou

nesta impossibilidade, que os mesmos acompanhem cursos de mesmo Eixo Tecnológico ou afins. Para os professores foi sugerido que eles deveriam considerar as especificidades dos eixos tecnológicos nos quais os mesmos irão atuar quanto à elaboração dos horários individuais. Por exemplo, se o professor der aula em mecânica, não dê também em enfermagem, mas poderia dar em eletrônica que pertence ao mesmo eixo.

Quando um professor de determinada disciplina passa pra rede FAETEC ele não passa para um determinado curso. Para a elaboração do horário individual o professor aponta a sua disponibilidade de horário e as suas preferências, baseada nesses dados a Unidade monta os horários. O que nós recomendamos quanto Diretoria é que, se observasse, além do que era comum perguntar, que também perguntasse em que curso queria ficar. Neste primeiro momento, considero que muitos não entenderam que pergunta seria essa. Mas para o próximo ano com a implementação dos currículos comuns por curso, a pergunta foi significada, sempre considerando a opinião dos professores que gostam de trabalhar em cursos diferentes, porém com conteúdos variados.

10. As coordenações de disciplinas irão continuar existindo?

Nesse momento, as Unidades possuem turmas nos formatos concomitante, integrado e subsequente, não há possibilidade de mudanças. Mas provavelmente precisaremos de um novo formato de coordenação, que deve ser pensada coletivamente para a implementação quando não mais coexistir a concomitância nas Unidades.

11. Como avaliam a implementação do currículo integrado até agora?

Considero que a implementação está ocorrendo de forma positiva, costumo dizer que um passo de cada vez. Admito que os currículos não estejam totalmente integrados, estamos caminhando pra isso, olhando os pares (outras instituições) estamos todos no mesmo barco.

12. Como avaliam a experiência do curso de dança nesse contexto?

Nesse momento não tenho como avaliar individualmente a evolução dos cursos, no entanto como planejamento para o próximo ano iremos as Unidades para analisar como está ocorrendo a implementação e verificar as necessidades individuais.

13. Que ações / mudanças são previstas para o próximo(s) ano(s)?

Para o próximo ano são previstas as seguintes ações: A conclusão da construção do currículo mínimo comum. As visitas as Unidades para análise e verificação. A organização do II Fórum de Integração. A capacitação sobre Avaliação Escolar. A implantação de um projeto integrador.

AUTORIZAÇÃO

Eu, **Maura Luiza Gomes**, Supervisora Pedagógica da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) - RJ, ratifico a veracidade das informações por mim cedidas e autorizo a divulgação das mesmas para fins acadêmicos.

Ass.: _____

Maura Luiza Gomes

APÊNDICE E

Entrevista (Direção/ ETEAB)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Mestrado Acadêmico

Mestranda: Amanda Santos de Lima

Orientadora: Célia Regina Otranto

Pesquisa: “A formação profissional em dança: o ineditismo da proposta de educação integrada em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro”

ENTREVISTA

- Entrevistado: José Adriano Alves (Diretor da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch) – 3 de outubro de 2013.

Amanda: O que a direção pensa sobre a implantação do currículo integrado?

Diretor: O currículo integrado foi implementado nas escolas técnicas sem uma ampla discussão. Foi um movimento um pouco de cima para baixo, mas é um movimento também interessante, por outro lado, porque força os professores do ensino técnico e do ensino médio a dialogarem ainda mais e ajuda a repensar os cursos oferecidos e suas ementas. Ademais, isso também é uma proposta mais sensata e moderna para os alunos dos ensinos médio e técnico.

Amanda: Com a implantação do currículo integrado a organização da escola mudou?

Diretor: Isso ainda é muito recente. Estamos implementando esse ano. Apesar do curso de dança já ter o currículo integrado, na escola como um todo, é esse ano que temos uma espécie de projeto piloto. Isso demanda ainda um estudo para averiguar os resultados e as consequências da implementação desse projeto integrado. No entanto, num primeiro momento, vemos que há dificuldades. O professor das disciplinas do médio tem que sair do lugar dele e tentar interagir com o núcleo técnico e vice-versa. Nas reuniões integradas nós já percebemos uma certa dificuldade. Por outro lado, também há alguns avanços, algumas experiências interessantes de integração e de socialização do conhecimento. Essa foi a parte boa.

Amanda: Houve alguma palestra ou algum tipo de formação para os professores e gestores com relação a essa mudança?

Diretor: Nós queríamos trazer para nossa escola uma equipe que já tivesse trabalhado com curso integrado, para conversar com os professores na semana de planejamento. Mas isso ainda não foi possível. Estamos pensando em outras experiências. A escola está passando por um momento atípico. Primeiro, são essas duas greves. Tivemos também mudança de coordenação pedagógica e estamos reorganizando muita coisa da escola. Em função dessa reorganização, porque a nossa gestão começou em janeiro, ainda estamos estruturando o ensino técnico integrado.

Amanda: Sabemos que fazer com que todos os cursos passem a trabalhar de forma integrada exige muita mudança na organização da escola, na matriz curricular, horários, distribuição de professores... Que dificuldades vocês estão encontrando?

Diretor: É uma coisa muito nova. Talvez a gente não tenha entendido ainda essa cultura da integração. Havia projetos específicos que faziam essa integração, mas a escola como um todo se ressentiu de uma prática maior, de um maior planejamento para poder adequar tudo isso. Nesse sentido, a gente ainda vai pagar um certo preço por esse primeiro momento. Eu acredito que em 2014 as coisas vão começar a se organizar mais. No entanto, há de ressaltar que a copa do mundo vai atrapalhar um pouco isso, porque nossa semana de planejamento, que normalmente é de uma semana, será de apenas dois dias. Isso já atropela um monte de iniciativas que estávamos pensando para escola, como a de trazer pessoas com conhecimentos específicos para ajudar nesse projeto de integração.

Amanda: O curso de dança abriu sua primeira turma em 2011 já de forma integrada, antes de todo esse movimento na rede. Por ter vivenciado experiências de integração antes dos outros ele tá influenciando ou inspirando outros cursos de alguma forma?

Diretor: Menos do que eu gostaria. A semente foi lançada, mas a gente precisa amadurecer isso e aproveitar a experiência do curso de dança, que a meu ver é uma experiência bem sucedida. Eu acho que a integração no curso de dança se dá de uma forma mais tranquila, até pela própria característica do curso. O curso de dança é um curso muito atípico. Muito diferente de um curso de administração, por exemplo. Então, são matizes que a gente ainda vai ter que se deparar e tentar organizar de uma melhor

forma. É claro que temos que aproveitar essa experiência do curso de dança e socializar com os outros. Já estamos fazendo isso, mas não com a intensidade necessária.

Amanda: Já há alguma previsão de mudanças para o próximo ano com relação à integração?

Diretor: Existem ideias, mas essa greve que se arrasta prejudica muito o planejamento da escola. A escola busca ser transparente e democrática, então qualquer medida pedagógica deveria ser debatida por todo o corpo docente. Em função da greve isso fica impossibilitado. O horário dos professores tem que ser organizado de uma forma que atenda o currículo integrado. Mas para isso acontecer precisamos explicar aos professores como deve ser essa organização, pensando de uma forma integrada. Não é o coordenador do curso técnico que escolhe um professor porque gosta dele. Não pode ser assim. Os professores são professores dos cursos, então tem que haver essa integração também na própria mentalidade dos professores. Os coordenadores tem que entender isso. Acho que já entendem, mas tem ficar mais claro, mais bem discutido, para a gente fazer uma implementação mais adequada do que está sendo feito.

Amanda: Essa questão da distribuição dos professores nos cursos é uma questão mais específica. Os professores lecionam em quantos cursos?

Diretor: Essa é uma dificuldade estrutural. Temos professores atuando em três a quatro cursos. Isso gera um problema, porque esse professor teria que frequentar três a quatro reuniões específicas de cada curso. São planejamentos diferenciados. Isso exige que essas questões sejam ligadas ao projeto político pedagógico da escola e ao plano de carreiras, que precisa ser aprovado garantindo a dedicação exclusiva. Isso gerará para o professor um tempo disponível para a escola, ou melhor, para o curso, e assim ele vai poder se dedicar mais.

Amanda: Isso é algo da unidade ou da rede FAETEC?

Diretor: Da rede FAETEC. O plano de salários é da rede FAETEC.

Amanda: Se prevê que os professores tenham dedicação exclusiva?

Diretor. Sim, dedicação exclusiva. Esse é um avanço importante da nossa categoria.

Amanda: A curto prazo, existe alguma mudança prevista quanto a essa distribuição dos professores nos cursos? Do professor se dedicar a menos cursos, por exemplo?

Diretor: Claro, a ideia é essa. Quanto menos cursos esse professor se dedicar, melhor será para o rendimento do curso e o retorno para o aluno. O professor poderá se dedicar, fazer o seu planejamento focado nas questões específicas do curso. Só que a escola tem um determinado número de profissionais e temos que atender a demanda da escola. Infelizmente, ainda não é possível essa prática. A aula de um professor de geografia para o curso de dança é diferente daquela para o curso de produção de Áudio e Vídeo, por exemplo. Não pode ser mais a mesma aula. E se dedicando a diversos cursos fica difícil um planejamento específico. Esse planejamento específico depende de dar capacidade ao professor de tocar nos pontos específicos daquele curso. Quanto mais cursos ele tiver, menos o planejamento dele vai ser adequado, ou seja, vai dificultar mais para o professor pensar de forma integrada se ele tem que se dividir em vários cursos.

Amanda: Mas essa distribuição de professores e horários é algo que depende da rede ou a unidade tem autonomia pra mudar?

Diretor: Em parte tem autonomia, mas às vezes a unidade está impossibilitada pela própria estrutura das equipes. Por exemplo, nós temos na casa três professores de literatura para atender todos os cursos. Teriam que haver mais professores pra poder atender a essa dedicação específica. Se nós temos oito cursos para três professores, cada um ficaria com três cursos no máximo. O problema é que, além do curso, tem séries diferentes. Então isso é outro complicador, porque o planejamento para uma série é um, já para outra é outro. Então são três cursos diferentes e três séries diferentes. A direção já pegou tudo montado dessa forma e não teve muito o que fazer nesse primeiro momento. Essas mudanças só vão acontecer em 2014, porque como nós pegamos o carro em movimento, não podíamos mudar completamente. É o tempo de estudar. Uma medida que a gente pensou de acordo com a realidade da escola foi tentar que os professores fizessem seus planejamentos aqui, com o tempo deles na escola, tentando dialogar com os outros segmentos, pra poder fazer uma coisa com mais profundidade, com mais estrutura, dando mais tempo e conhecimento para o professor planejar suas aulas.

Amanda: O professor tem horário específico para planejamento?

Diretor: O professor com carga horária de 40 horas semanais tem no máximo 24 tempos em sala de aula, mais 16 horas de planejamento, inclusive com as reuniões. Mas há professores com outra carga horária. Em função de realidades específicas, temos professores de 20 horas que têm, no máximo, 12 tempos de aula e mais 8 horas de planejamento.

Amanda: Com o surgimento do currículo integrado na rede, foi pensado em algum planejamento conjunto?

Diretor: Sim. Nós temos reuniões quinzenais, às vezes até semanais, que são realizadas por todos os cursos. O coordenador de cada curso é responsável por repassar para a equipe de professores as suas necessidades, o que seria importante de ser abordado. E os professores do médio veriam como poderia se dar essa integração. Os professores do ensino médio estão dizendo as suas dificuldades, então é importante ajudar nesse sentido. Talvez seja a hora de pensarmos os professores sem adjetivação. São professores do INTEGRADO.

Amanda: Mas essas reuniões acontecem dentro da carga horária do professor?

Diretor: Dentro da carga horária de aula não. Só se ele cumprir menos de 24 tempos semanais, caso contrário normalmente ultrapassa esses 24 tempos. É um horário que é possível ser utilizado para essas reuniões, pois é parte do horário de planejamento do professor que estaria sendo utilizado para planejamento conjunto. O grande problema é o número de reuniões. Tem muitas queixas dos professores por atuarem em três ou quatro cursos. Esse ainda é um nó que a gente vai ter que resolver.

Amanda: Há alguma exigência quanto a avaliação? Ela tem que ser igual em todos os cursos? Os alunos tem que ser avaliados por provas de cada disciplina, por exemplo? Ou a avaliação pode se dar de outra forma a critério do curso ou da unidade?

Diretor: Bem, regimentalmente, tem que ter duas avaliações por trimestre. Dentro dessas avaliações, o professor tem autonomia pra escolher a melhor forma de avaliação, se é prova ou trabalho, por exemplo. Se um professor quiser avaliar por trabalho e não por prova ele pode, desde que faça a ressalva pedagógica da sua escolha. Ele tem autonomia para isso. Não há uma imposição de que seja um prova formal, nos moldes que nós conhecemos. Mas, por outro lado, ele precisa dialogar com seus pares para ver a melhor forma de avaliação.

Eu gostaria também de retomar um ponto sobre a questão dos tempos dos professores. A atual direção entende que a carga horária máxima atrapalha o rendimento do professor. Porque há muito professor com 24 tempos se dividindo em vários cursos, e isso é pesado. A Fundação (FAETEC), entretanto, normatiza que o professor tem que ter 24 tempos, que é uma carga horária fechada. Nós achamos que isso é muito pesado para o professor, então se a gente pode fazer diferente a gente tenta sem comprometer as aulas dos alunos. Mas a FAETEC eles entende que são 24 tempos para o professor de 40 horas e 12 tempos para o de 20 horas mais as reuniões.

Amanda: E a maioria dos professores da escola hoje cumpre 24 tempos?

Diretor: Não. Felizmente, como o número de alunos diminuiu ao longo dos anos, a gente tem uma realidade um pouco mais confortável em algumas disciplinas. Entretanto, nem todas as disciplinas tem essa realidade. Mas, em média, o professor faz entre 18 e 20 tempos.

Amanda: Tem algum tipo de formação por parte da FAETEC ou da escola direcionada aos professores com relação à preparação destes pra trabalhar com o currículo integrado?

Diretor: A FAETEC já fez palestras abertas a todos os professores sobre o tema da integração, mas isso ainda é muito pouco. A gente ainda precisa de mais, sobretudo nas unidades, porque não adianta fazer uma palestra na sede da unidade, onde o número de professores que vão ainda é pequeno em função da distância e dos compromissos deles. Então tem que ter isso nas unidades. Profissionais experientes que compartilhem esse conhecimento e tragam novos conhecimentos sobre o currículo integrado. Isso é muito bom, pois é a forma de nós implementarmos essa nova modalidade de ensino de um modo mais organizado.

Amanda: Como você avalia a experiência do curso de dança?

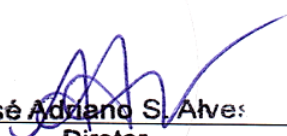
Diretor: Eu me sinto muito orgulhoso de ter um curso de Dança na Unidade. Eu penso que é uma experiência inovadora. Trazer a dança para o ensino público é muito importante, porque a gente vê que os jovens fazem dança e pagam muito por isso. E eu acho que é função de o Estado oferecer esse conhecimento, esse saber. Eu estava uma vez vendo na internet a dança do passinho e pensando: como esses meninos da periferia

conseguem fazer coisas a partir de poucos elementos. Temos que levar o mundo da técnica para esses jovens.

AUTORIZAÇÃO

Eu, **José Adriano Alves**, diretor da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, ratifico a veracidade das informações por mim cedidas e autorizo a divulgação das mesmas para fins acadêmicos.

Ass.: _____


José Adriano S. Alves
Diretor
ETEAB / FAETEC
MAT: 222.562-1

APÊNDICE F

Entrevista (Coordenação/Curso Técnico em Dança)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Mestrado Acadêmico

Mestranda: Amanda Santos de Lima

Orientadora: Célia Regina Otranto

Pesquisa: “A formação profissional em dança: o ineditismo da proposta de educação integrada em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro”

ENTREVISTA

- Entrevistado: Rosane Campello (Coordenadora do Curso Técnico em Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch)

Entrevista realizada em 24 de outubro de 2013.

Amanda: O curso técnico em dança surgiu antes da implantação do currículo integrado nos demais cursos da rede. Por que o curso foi pensado dessa forma?

Rosane: Eu sempre trabalhei de forma integrada. A origem da dança é integrada. Eu sempre trabalhei ligando a dança, o meu trabalho às artes cênicas, a todo tipo de pintura, toda manifestação literária, cinema... Eu sempre me movi através dessa integração de linguagens, que já é parte também da influência de Pina Bausch no meu trabalho, e da minha formação também, que é eclética. Eu já fiz todos os estilos de dança. Enfim, eu fui atriz de musical, eu sou atriz, não sou só bailarina e isso já me traz pra essa vereda, né? E quando eu propus o curso, que a pessoa que me orientou na DDE, que foi a Marcia Farinazzo, olhou, falou pra mim “tá pra acontecer, por que você já não faz com a matriz curricular integrada? Porque pelo que você tá falando, você poderia propor o seu curso com a matriz integrada”. Na época, tinha o meu, e tinha um curso no instituto de educação, se não me engano de informática. E, pra mim, contemplou, porque a minha ideia original era que todas as disciplinas do ensino médio pensassem a partir de conceitos oriundos da dança... corpo, movimento e cena. Isso já era minha intenção. E aí casou que nem luva. Quando ela me antecipou que haveria essa mudança pra todos os cursos na matriz curricular, eu fiquei feliz porque o ensino médio deveria ser assim. Você motiva muito mais. Eu trabalho em cima da aprendizagem significativa, onde os conteúdos precisam estar relacionados com a vivência do aluno. Eles não podem estar desconectados da cultura do aluno. Então, você trabalhar, por exemplo, Física... a gente tá conseguindo trabalhar com a Ana Paula. Você trabalhar Física a partir do teu corpo, do teu corpo no espaço, do teu corpo em movimento é muito mais interessante. Quando eu comecei a pensar na geografia a partir da geografia do teu corpo, do seu

corpo no espaço do seu bairro, dentro da estrutura do município, e a partir do município dentro da estrutura do estado, e vice versa. Pensar no conceito mundo, pra chegar nesse país, nesse estado, nesse município, nesse bairro, e na sua família, na sua comunidade. Isso pra mim é muito interessante porque eu faço sempre um link do que eu tô ensinando com a vida deles. Como que aquilo ali vai criar ondas de multiplicação cultural. Como aquilo ali vai inserir cada vez mais esse menino culturalmente de forma que ele seja o despertar de uma onda que vai alcançar a família, que vai alcançar os coleguinhas dele, que vai mudar o discurso dele, e ao redor desse discurso, muitas pessoas vão mudar também. Porque o colega começa a ver que esse menino começa a ir no Centro Cultural Banco do Brasil. A sede dele de conhecimento vai aumentando. Então pensar no ensino integrado deriva disso. Não foi adaptado pela FAETEC, não é um simples formato, muito pelo contrário, o formato que foi me apresentado, pra mim foi ótimo, porque ele casou... Porque a gente já fazia isso. A gente, no meio de uma aula de Educação Física, a gente fazia uma roda de leitura.

Amanda: Mas a integração foi uma exigência da FAETEC para a abertura do curso?

Rosane: Não, não. Poderia ter feito concomitante, mas pra quê? Porque eu acho que matriz curricular integrada é o que há de mais moderno no ensino. Eu não sei como ainda tem algumas pessoas que ainda se colocam contra, ainda pesam o que vale mais, se é o ensino médio ou o ensino técnico. Integrando, somamos força focando na aprendizagem significativa que determinará pontes entre os diferentes campos do conhecimento.

Amanda: E pra elaboração desse currículo, nesse formato integrado, vocês tiveram alguma orientação, a respeito de como fazer isso?

Rosane: O nosso curso é um curso técnico em dança. É o primeiro da América Latina nesse formato. É o primeiro curso técnico em dança público do Brasil com esse formato. Embora muita gente fale da Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, ela não pode ser comparada ao nosso ensino médio. É uma escola de dança que você só entra caso passe no teste de habilidade específica, que te leva a poder participar daquele mundo restrito, que coloca a dança num patamar cada vez mais restrito. É uma escola de danças clássicas, pura e exclusivamente. É uma outra realidade. O que eu pensei foi justamente em como democratizar o ensino da dança. Porque eu tinha alunos da escola municipal do Rio que eu orientava a fazer o teste de admissão na Maria Olenewa e não passavam. E alunos ótimos, alunos que criavam, coreografavam, dançavam bem, mas não estavam enquadrados naquelas habilidades específicas exigidas pela escola. Isso me incomodou muito. Assim como me incomodou a vida inteira eu ver o preço das mensalidades das academias, das escolas que davam alguma formação. Outra coisa que sempre me incomodou, eu que trabalhei a vida inteira com dança aliada a educação, é que muita gente não podia estar porque a mensalidade era cara, porque a habilidade corporal era restrita a uma técnica. Isso tudo sempre me incomodou muito. Embora eu tenha a formação em jazz, em afro, dança moderna, e tenha feito ballet

clássico a vida inteira, eu não acho justo que as pessoas escolham a técnica que você vai dançar. A técnica tem que estar à disposição da minha dança e não o contrário. A técnica tem que vir pra facilitar a minha forma de me expressar, e a aprendizagem significativa privilegia isso, onde a técnica é um suporte, uma ferramenta, pra melhorar a performance, mas você tem a sua performance, que é única, isso é muito bonito, lírico, você perceber que você tem uma dança que é sua singularidade. Isso é desprezado nas escolas. As pessoas batem no peito pra dizer que as escolas são importantes, os projetos sociais, etc... contando quantos alunos eles mandam pro exterior. As escolas são importantes, mas eu vou no caminho contrário disso, e, conseqüentemente o pensamento aqui do curso. A gente pensa em quantos alunos vão trabalhar no mercado de trabalho do Brasil, vão produzir em cima da cultura brasileira, vão levar nossa cultura a um patamar digno. Eu faço o caminho contrário a essa forma europeia de viver. Nosso corpo é muito singular, é um corpo que samba. Um corpo que samba você não pode prender, apunhalar a cultura prendendo essa musculatura do quadril. Nosso quadril é solto.

Amanda: Com uma proposta integrada, tem que haver trabalhos que sejam de fato integrados, promovendo assim uma integração real. Você poderia citar alguns exemplos de trabalhos que já foram feitos desse modo?

Rosane: O que eu costumo dizer pros professores de todas as áreas do curso é que nós pensamos através daquele pensamento do Edgar Morin, e que o David Ausubel também ratifica, é que o bacana do conhecimento é quando você pode pensar o mundo com o olhar de cada campo do saber. Então, o mesmo objeto vai ser olhado pela geografia, pela Física, pela técnica I, pela dança brasileira... O objeto é o mesmo. Pra facilitar essa integração eu pensei em três binômios conceituais que norteiam 1º, 2º e 3º ano. O primeiro é “mundo e corpo”. Mundo porque a gente vem do geral para o particular, porque isso faz parte da minha metodologia, onde as características de cada conhecimento vão sendo lapidadas ao decorrer do tempo. Então ele começa com uma visão ampla do objeto explorando o mundo e o corpo, porque o corpo é a primeira particularidade da dança. Já no segundo ano abordamos “Brasil”, entrando na nossa particularidade de cultura e de território, conjugando com “Movimento”, que é a nossa segunda força motriz, nosso segundo passo na dança. E no terceiro ano o nosso binômio é “Rio de Janeiro”, chegando no nosso estado e “cena”, que é pra onde a arte da dança caminha. É um corpo em movimento na cena. Isso nos traduz. Essa foi uma ideia que eu tive, lendo tudo que eu já tinha feito, baseada nesses teóricos que eu sempre me utilizei pra pesquisar. E ficou bastante claro pros professores. No início alguns professores falavam “vai ficar muito preso, você tá prendendo” e hoje em dia eles já percebem que não tem prisão nenhuma, é apenas pra dar uma diretriz, um caminho. Mas a particularidade do conteúdo de cada componente curricular, os conteúdos são respeitados. Eles fazem as ementas de acordo com o que o aluno tem que saber de física do 1º ano, então trabalha de acordo com a ótica de mundo e corpo. Aí o conteúdo de história do segundo ano você vai fazer de acordo com o binômio “Brasil e Movimento”, então a história do Brasil vai ser enfatizada no segundo ano no nosso curso. É uma reorganização curricular. Mas se não for assim, se o ensino tivesse bom do jeito que está a gente não tinha que mudar. Nós vemos que não está tão bem. Na concepção das questões do ENEM

você vê que os alunos hoje em dia estão mais pensantes porque o grande barato é fazer pensar. Não quero que ele saiba em que ano Nijinsky nasceu.

Amanda: Mas, a partir desses binômios, que trabalhos estão acontecendo de forma que articule esses componentes curriculares?

Rosane: Tem vários. Por exemplo, a língua espanhola é toda trabalhada a partir de aulas de dança, então os conceitos do idioma, como é a mesma professora de técnica de dança II (dança moderna), a professora tá trabalhando a aula de dança em espanhol. Mas ela dá aula pros outros anos com a mesma característica. Física, a professora Ana Paula também pegou toda a parte de Laban, e foi uma coisa muito bacana da professora também, porque nós apresentamos Laban a ela e ela se aprofundou um pouco e começou a trabalhar com conceitos que ela precisava trabalhar de Física baseados também em Laban, levando em consideração espaço, tempo, peso, fluxo, é bem bacaninha. Ela faz isso com bastante propriedade, passa filme, pega equilíbrio sabe, todas essas questões ela já se aprimorou, porque é um aprimoramento que a gente passa, porque ninguém é cientista, é especialista em matriz curricular integrada, mas a cada dia que passa a gente fica com mais propriedade nisso. Tem história da dança também que, a princípio, seria um componente curricular pra ser dado dentro de sala de aula, até mesmo nas universidades, é teórica, aqui ela é dada teórica e prática. O aluno vai pra sala de aula discutir os conceitos da época, faz uma parte histórica e sociológica e passa pelo corpo, pela vivência corporal daquele momento histórico, dentro do mesmo componente curricular. Claro que no mesmo componente curricular, ele tá automaticamente dialogando com outros, mas aqui não é interdisciplinar, porque as pessoas acham que matriz curricular integrada é fazer um trabalho interdisciplinar, e não é. O curso técnico em dança não é interdisciplinar. O que eu tento implementar é um olhar transdisciplinar... É na disciplina de geografia estar estudando o espaço da dança no mundo. Pra isso não precisa o professor estar com o colega que trabalha com história da dança, é trans. O professor de um componente curricular X, a priori, já olha pro componente pensando na dança. É claro que a gente quer ir mais além. Não me dou por satisfeita. Mas na hora de elaborar a prova integrada, o professor de química me fala “vou fazer uma questão assim, o que você acha?”. Ano passado, o professor de Matemática, Sérgio Nóbrega, me perguntou: “Professora, como eu transformo essas questões que estão aqui mais significativas pro olhar deles de dança?”. Isso é muito legal. Ele me permitiu envolver aquele conteúdo de uma forma mais significativa pro aluno. Eu fiz então uma parceria com ele, e nós transformamos aquele conteúdo específico de matemática em algumas questões do tipo: “num palco tal, de medida tal, com ângulo tal, calcule isso...”. Aí o aluno tá pensando no campo de conhecimento que ele veio pensar que é a dança.

Amanda: Você falou de avaliação integrada. Como isso ocorre?

Rosane: Nós já deveríamos estar fazendo todas as avaliações integradas esse ano. A cada trimestre seria uma integrada e uma específica do componente curricular. Cada professor compõe, em cima dos binômios conceituais, as suas questões. A gente determina um texto, escolhido pela equipe, e o professor de cada

componente elabora duas questões. É uma única prova, onde a gente consegue reunir questões pertinentes a cada conteúdo, dentro do universo do binômio conceitual. Então, todas as questões do primeiro ano têm relação daquele componente curricular com o binômio daquele ano, que é “corpo e mundo”. Esse é o princípio em todos os anos. Não quer dizer que todos já estão conseguindo fazer isso. É claro que sempre tem aquele professor que manda uma questão voando, e aí a gente tem que fazer uma adaptação, que é feita pela equipe técnica. Nesse caso, nós, pelo menos, passamos aquela questão pro universo da dança, como no exemplo da questão de matemática que eu falei. Essas avaliações estão acontecendo desde o primeiro ano, em 2011, quando nós fizemos só a última prova dessa forma com a primeira turma. No segundo ano de funcionamento do curso, nós fizemos duas avaliações integradas. Esse ano nós já fizemos uma, e em função da greve, não teve a segunda. Mas a última avaliação vai ser uma integrada e uma específica da disciplina. Então foi assim: no primeiro trimestre específica, no segundo trimestre integrada e no terceiro trimestre específica. A específica, cada um pode fazer quantas quiser.

Amanda: Quanto ao currículo integrado, como você avalia aceitação e participação dos professores?

O que mais me surpreendeu foi ter uma professora de técnica I, que não trabalha integrado. Professora de dança, que não conseguiu. Esse é o terceiro ano que ela está conosco e não consegue trabalhar nada integrado, nada. Essa foi a minha decepção em relação a esse período. Agora, resistência eu acho que é muito pela questão de não gostar de se atualizar, daquela postura do tipo “já passei por um concurso público, então tá legal”. Aí eu vou ler o jornal e o meu conteúdo específico pode até ter mudado um pouco, mas tá bom, dá pro gasto, sou funcionário público. Porque o funcionário público ele não é mandado embora, infelizmente. Então, isso propicia esse comportamento. A gente não pode dizer que é cem por cento, mas eu tenho uma aceitação de mais de cinquenta por cento. Isso, pra mim, já é muito bom. É um curso muito inovador. Até pouco tempo as pessoas diziam assim: “ah, você abriu uma academia lá embaixo, né?”. Os funcionários, os professores daqui diziam isso, e eu respondia que não era uma academia, e sim um curso técnico como qualquer outro da escola. Levamos mais de um ano pra construir essa consciência, contagiar.

Amanda: Comparando esse curso com outros cursos técnicos em dança existentes em escolas de dança, qual o diferencial?

Ele é todo diferente. Primeiro, pela questão de você olhar o corpo como uma singularidade, respeitando o potencial individual do aluno. Segundo, que você trabalha com pessoas formadas, licenciadas em dança. Você não está simplesmente ensinando uma técnica, o professor tem a formação pedagógica, e isso faz toda a diferença. Porque eu não consigo entender você trabalhar com educação sem ter uma licenciatura, sem ter a formação adequada. Outra questão é estar dentro do ensino público, que já é um ganho, é outra pegada de ensino. Você está num ambiente que respeita essa multiplicidade. Onde você tem um menino que vem do Leblon na mesma turma que outro que veio de Nova Iguaçu, Caxias, Honório Gurgel, Méier, Tijuca... um tem carro, o outro não tem nem como vir pra cá. Isso é uma pluralidade que permite uma formação muito

mais significativa. Então a gente já deu o pontapé inicial na frente, por ser ensino integrado, por ser ensino público. Eu sou a favor da escola pública, eu sou uma vibradora da escola pública de qualidade. Eu acho que, através da escola pública, a gente pode mudar muita coisa.

Amanda: Todos se envolvem na elaboração do espetáculo? Inclusive os professores do núcleo comum?

A preparação é desde o primeiro dia de aula na verdade. Porque nós entendemos o espetáculo só como uma prestação de contas para os responsáveis, para o público... Veja bem, nosso perfil de formação é intérprete, criador e produtor de dança. Então o espetáculo é pra exercitar tudo isso, *backstage*, a produção, o que precisa fazer pra chegar ali, qual q carga horária de ensaio, qual a preparação do corpo... Esses diferentes componentes curriculares que levam a formação do espetáculo eles tem ao longo de três anos, então o espetáculo é pra que eles exercitem também essa qualidade e formalizem o perfil. É legal ressaltar que é um espetáculo que eles produzem, é produção coletiva. Não tem ninguém que assine coreografia. Eu assino a direção artística, é diferente. Todas as coreografias são elaboradas pelos alunos. Até coreografias tradicionais como a tarantela, é uma reelaboração deles, feita com base no aprendizado que tiveram aqui. Não é uma coreografia determinada pelo professor e simplesmente executada por eles.

Amanda: Como estão acontecendo e quais são os objetivos dessas reuniões de planejamento que reúnem os professores de diferentes áreas?

A gente usa a reunião, principalmente, pra fazer levantamento de algum texto, de alguma troca pedagógica, pra ver até que ponto eu posso trocar e colaborar com o professor “x”, basicamente pra isso. A reunião tem muito pouco tempo. Em tempos normais, acontece toda semana com duração de dois tempos. A princípio seriam quatro, mas a gente não consegue. E alguns professores não vem porque não está no dia deles. Porque o certo seria ter um professor de matemática, por exemplo, que fosse só do curso de dança, mas a FAETEC atrapalhou um pouco esse processo, passando por cima dessas questões. Até quando a DDE chama os professores de cada componente curricular para elaborar as suas ementas, ela já tá separando, uma coisa que a princípio a meu ver deveria ser feita ao contrário. Então foi meio atropelado. Mas eu tenho professores que trabalham em quatro cursos. A instituição tem que tomar isso pra si e garantir as condições pra integração. Cada professor deveria se dedicar, no máximo, a dois cursos, que aí você dá conta. Interdisciplinaridade tem um monte de gente fazendo e achando que tá fazendo um trabalho integrado. E aí a gente vai tomando atitudes cada vez mais simplistas pra ficar com a consciência tranquila e achando que tá fazendo um trabalho integrado. Eu não sou simpática a isso. Eu prefiro fazer menos e fazer integrado. A questão não é juntar dança e geografia e fazer uma dança da Bulgária. Não é isso. É a dança e a geografia, pensando o espaço geográfico da Bulgária, a partir de uma análise dos rios, e do fluxo, e a partir disso... Você tá me entendendo? É o mapeamento da dança no mundo...

Amanda: O curso de dança já surgiu integrado, diferente dos outros que passaram por essa mudança agora. Depois da implantação do currículo integrado nos demais cursos, houve alguma mudança no de dança?

Aqui na escola eu ajudei diretamente na construção da matriz de outros cursos. E me dispus a compartilhar experiências o ano inteiro. Como muita gente ainda trabalha sem entender, nem tem vontade de entender. Mas eu achei que pra gente foi mais difícil, porque antes não tinha ninguém olhando pra isso. Então eram os cursos da escola e o curso de dança, porque era diferente. Quem teve que estudar e fazer a parte pedagógica do curso fui eu, e aí você fica numa posição que parece meio prepotente, mas você só tem o interesse em trazer as respostas. E aí a DDE, com a Rosane (Faria) e a própria Márcia Farinazzo, que às vezes eu ligo porque tem coisas que eu preciso de apoio e muito disso as pessoas estão ainda começando a entender na escola. A única modificação é que nós apresentamos uma outra matriz acrescentando horas, mas isso não foi exigência deles. Nós já queríamos. Houve essa flexibilização de carga horaria e nós fizemos isso. Não prejudicou o curso. Inclusive, ele vem sendo mencionado em anais de congressos e vai ganhando uma força que vai contagiando os outros. Teve só um acréscimo no que diz respeito a idioma estrangeiro. Isso foi um deslize por causa do toque de caixa da DDE, porque você não mudar determinadas coisas só com uma reunião. Aí foi acrescentado espanhol e inglês nos três anos, quando no nosso currículo é previsto um idioma em cada ano. Porque no primeiro ano, se estuda o Francês pra aprender a terminologia básica da dança clássica, no segundo ano inglês por causa dos cursos no exterior e no terceiro o ano o espanhol pra você saber entrar e sair bem de qualquer audição.

Amanda: Mesmo com os outros cursos também integrados agora, você entende que o curso de dança ainda tem uma organização diferente?

Parece pretencioso, mas eu acho que sim. Devido a esse olhar diferenciado, porque nós já fruíamos integrados. Então pra gente foi mais fácil, pra o artista é integrado, porque nós somos integrados na essência. Eu acho que facilita muito pra dança.


Amanda: Tem mudanças previstas para o próximo ano?

A gente acredita que a FAETEC vá se sensibilizar. Veja bem, nem terminou o curso e nós já temos quatro alunos no mercado de trabalho. Os alunos trabalharam no Fórum Nacional da Dança, só pra citar um evento de grande porte, foram super elogiados. Então eu espero que o olhar da FAETEC passe a ter mais seriedade. Não que eles não acreditem. Mas eu queria que eles viessem, participassem, percebessem como a gente percebe. Eu sinto falta disso. A própria escola não vê isso. Porque você não percebe o que você não se aproxima. Eu falei isso com o diretor... “desce, olha, se aproxima”. Então ele vê como as coisas funcionam e a gente ganha esse espaço aqui (agência). Vê que você tem que trabalhar 40h e você trabalha 50h. Tem dois ou três professores aqui que ganham uma miséria. Não é digno. Eu não posso pedir pra esse professor o mesmo que eu peço pra um concursado. Eu queria que vissem que essa aprendizagem, essa dança

significativa lá da ETEAB não é uma besteira, não é um sonho impossível, não é um furor pedagógico da Rosane Campello. Não, é uma experiência coletiva que tá tendo amplo reconhecimento no país inteiro, que tem gente de fora do país pedindo pra copiar e a própria rede ainda não viu, ainda ri quando eu falo disso com empolgação. O meu foco atual é esse. Que a gente consiga expandir essa inovação em dança. Você vê que tá todo mundo olhando pro nosso curso. Então, que a gente consiga levar pra Saquarema, pro Norte Fluminense, pra Angra dos Reis e que a gente consiga deixar um pólo aqui. Isso tem que crescer. A gente tá numa luta pra que essa secretaria vire nosso segundo estúdio, outra sala de dança, porque que a qualidade iria aumentar muito se nós tivéssemos duas salas. Pra conseguir o espaço pra essa agência aqui que nós estamos foi muito trabalho. E eu só queria que nós fôssemos olhados com a mesma valorização da olimpíada de matemática, tá entendendo? Eu acho que deveria até ter prova de aula pra ser professor daqui, mas a FAETEC pensa diferente. O mais bonito de tudo é ver o reconhecimento que o curso tá tendo. A gente tá chegando junto, a gente é convidado pra tudo agora, palestras, congressos, e é isso tudo que você vê aqui.

AUTORIZAÇÃO

Eu, **Rosane Campello**, coordenadora do Curso Técnico em Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, ratifico a veracidade das informações por mim cedidas e autorizo a divulgação das mesmas para fins acadêmicos.

Ass.:  _____