UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES

Programa de Pós-Graduação em Artes

Área de Concentração Arte e Educação

ROSANA APARECIDA PIMENTA

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM DANÇA

SÃO PAULO

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES

Programa de Pós-Graduação em Artes

Área de Concentração Arte e Educação

ROSANA APARECIDA PIMENTA

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM DANÇA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes, Curso de Doutorado, do Instituto de Artes da UNESP, como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Artes. Área de Concentração: Arte e Educação. Linha de Pesquisa Processos Artísticos e Experiências Educacionais. Orientadora: Professora Doutora Kathya Maria Ayres de Godoy. Coorientadora: Professora Doutora Rita Ribeiro Voss.

SÃO PAULO

2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

P644a Pimenta, Rosana Aparecida, 1975-

Arte, cultura e educação e a formação do professor em dança / Rosana Aparecida Pimenta. - São Paulo, 2016.

269 f. + 1 CD-ROM

Orientador: Profª. Drª. Kathya Maria Ayres de Godoy

Co-orientadora: Profª. Drª. Rita Ribeiro Voss

Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Arte e dança. 2. Dança – Estudo e ensino. 3. Professores de dança - Formação. 4. Artes e sociedade. I. Godoy, Kathya Maria Ayres de. II. Voss, Rita Ribeiro. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título.

CDD 793.3

Arte, Cultura e Educação e a Formação do Professor em Dança

Banca Examinadora

_____

Professora Doutora Kathya Maria Ayres de Godoy
Orientadora/Presidente

_____

Professora Doutora *Rita* de Cássia Franco de Souza Antunes
1º Examinador

_____

Professor Doutor Ivo Ribeiro de Sá
2º Examinador

_____

Professor Doutor Pelópidas Cypriano de Oliveira
3º Examinador

_____

Professora Doutora Anna Claudia Agazzi
4º Examinador

AGRADECIMENTOS

À minha família por apoiar e incentivar minhas escolhas, em especial à minha mãe.

Às minhas orientadoras Kathya Godoy, por sua infinita paciência e à Rita Ribeiro Voss em toda a fase de construção do projeto de pesquisa. À ambas pelo apoio, carinho e confiança.

Aos professores membros da Banca de Qualificação, Professor Doutor Ivo Ribeiro de Sá e Professora Doutora Rita de Cássia Franco de Souza Antunes pelos pertinentes apontamentos os quais foram determinantes para a finalização deste trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, em meio ao qual a pesquisa e as amizades são construídas e partilhadas. Carolina Romano, Fernanda de Souza Almeida, Flávia Brassarola Borsani, Gabriel Bueno, Gabriela Striani Pereira, Ítalo Rodrigues Faria, José da Silva Romero, Kathya Godoy, Priscila Ortelã André Novo, Renata Ferreira Xavier, Rita de Cássia Franco de Souza Antunes e Rita Ribeiro Voss, minha gratidão pela disponibilidade, aconselhamentos, conversas, questionamentos, incentivo e, principalmente, pelo companheirismo.

À Universidade Federal de Viçosa, que me acolheu como professora e pesquisadora me proporcionando a oportunidade de atuar junto a coordenação pedagógica do Curso de Dança. Quero registrar minha gratidão não apenas ao corpo docente, discentes e funcionários do Departamento de Artes e Humanidades, mas especialmente à Coordenação Pedagógica do Curso de Dança, na pessoa da Professora Laura Pronsato, à Chefia do Departamento de Artes e Humanidades, Professora Andrea Bergallo, à Diretoria do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Professora Graça Floresta e à Pró-reitoria de Ensino, Professor Frederico Passos.

Ao Instituto de Artes da Unesp, onde desde o meu ingresso na graduação no ano de 1996, tenho aprendido e refletido sobre a vida profissional e acadêmica em Arte, Cultura e Educação, tendo tido a oportunidade de firmar laços de amizade com professores, funcionários e estudantes ao longo desses 20 anos, o que me faz me sentir em casa.

Aos amigos que me incentivaram, especialmente: Luana do Amaral, Ralph Sales e Vera Daian. Ao estudante Tiago Candido, que nos últimos dois anos, tem atuado ao meu lado como monitor na UFV.

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM DANÇA

Resumo

A pesquisa teve por objetivo identificar os conceitos de Arte, Cultura e Educação presentes no currículo do curso de formação para docência em Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Concretizado como um Estudo de Caso, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que recorreu à análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança. A sociologia do francês Pierre Bourdieu, em função de sua abordagem integrada e orgânica, foi o fio condutor do trabalho permitindo analisar os conceitos em pauta refletidos no currículo do ponto de vista desta pesquisadora. O que se dá em consonância com o pressuposto de que a Arte contém em si um potencial político e revolucionário para as transformações que se operam em face de contextos políticos e socioculturais. A discussão aqui estabelecida, portanto, abre campo para reflexão e defesa da tese de como um referencial conceitual pode induzir o direcionamento da formação inicial de professores, aproximar ou afastar da Arte, Cultura e Educação como potencializadoras da transformação social, tendo em vista a necessidade de articulação colaborativa entre elas a fim de construir e cultivar valores essenciais aos indivíduos envolvidos nesta formação. Desse modo, são apresentados apontamentos a serem sugeridos como contribuição na construção coletiva do próximo Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura (PPC/Dança) da UFV.

Palavras-chave: Arte, Cultura, Dança, Educação, Formação Docente.

ART, CULTURE AND EDUCATION AND THE DANCE TEACHER TRAINING

Abstract

The research aimed to identify the concepts of Art, Culture and Education present in the curriculum of the training course in Dance at the Federal University of Viçosa (UFV). Accomplished as a Case Study, it is a qualitative research that was done by documentary analysis of the Pedagogical Project of Dance Degree Course. The sociology of the French Pierre Bourdieu due to its integrated and organic approach is the mainstreaming of the work, since it allows to analyze the concepts reflected in the agenda of the curriculum, that was particularly observed from the point of view of this researcher. It takes place in line with the assumption that art contains in itself a political and revolutionary potential for the transformations that operate in the face of political and sociocultural contexts. The discussion set forth herein, therefore, opens the field for reflection and defense the thesis as a conceptual framework that can induce the direction of initial teacher training. Approach or distance Art, Culture and Education as potentiating social transformation is regard in this paper, this way, is pointed the necessity of collaborative joint between them in order to build and cultivate core values to individuals involved in this training. Thus, notes are highlighted as suggestion to contribute with the collective construction of the next Pedagogical Project of the Dance Degree Course of UFV.

Keywords: Art, Culture, Dance, Education, Teacher Training.

“Não se constrói sem críticas”

Frederico Passos, Pró-reitor de Ensino da UFV

SUMÁRIO

Resumo viii

Abstract viii

INTRODUÇÃO: SIGNIFICANDO ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM DANÇA 13

1. A ARTE NO BRASIL COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NO MEIO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA DA ARTE/DANÇA DESDE A DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA À FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR 24

2. UM OLHAR PARA A ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO E A LICENCIATURA EM DANÇA 44

2.1 Lançar um olhar para a Arte e entrever seu potencial revolucionário para a transformação social 47

2.2 No horizonte, vislumbrar a Cultura! 61

2.3 Educação: tendências e possíveis abordagens 76

2.3.1 Sob as lentes de teorias do Currículo 86

3. OS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA NO BRASIL: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 95

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO: A LICENCIATURA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – ESTUDO DE CASO 110

4.1 Os Cursos de Formação de Professores em Dança nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras 117

4.1.1 Síntese do Quadro II – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PPC's LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL - PERFIL DO EGRESSO 123

4.1.2 Síntese do Quadro III – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO NOS PPC's LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL – CAMPO DE ATUAÇÃO 128

4.1.3 Síntese do Quadro IV – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL – EIXO DOS CURSOS 129

4.2 A Dança na Universidade Federal de Viçosa 137

4.2.1 Quadro V - TENDÊNCIAS NO PPC LICENCIATURA EM DANÇA – UFV 142

4.2.2 Síntese Interpretativa do PPC da Licenciatura em Dança da UFV a partir do Quadro V e Indicadores de Tendências 144

4.2.2.1 Algumas observações sobre as Matrizes Curriculares do Curso de Dança da UFV 154

5. Reflexões e considerações: um olhar para a revisão do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Dança da UFV.....158

REFERÊNCIAS 166

APÊNDICE A - Quadro I.....171

APÊNDICE B - Quadro II.....195

APÊNDICE C - Quadro III.....207

APÊNDICE D - Quadro IV. 211

APÊNDICE E - Quadro V 228

ANEXO A – CD-ROOM: PASTA 1 – Projetos Pedagógicos de Cursos consultados: UEA, UFPA, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFAL, UESB, UFG, IFB, UFMG, UNICAMP, UNESPAR, UFRGS, UFPEL, UFV e Proposta UFBA; PASTA 2 - Programa Analítico Do Curso De Licenciatura Em Dança Da UFV; PASTA 3 – Disciplinas Oferecidas Nos Anos De 2012, 2013, 2014 E 2015 no Curso De Dança Da UFV; Catálogo Do Curso De Dança – UFV – 2012; Resolução CNE/CES Nº 3, De 8 De Março De 2004; Decreto Nº 4.281, De 25 De Junho De 2002; Lei N 10639, 09/01/2003; Portaria Normativa 9, De 30/06/2009; Regime Didático 2012 Da Graduação Da UFV; Resolução N° 1, De 17 De Junho De 2004.....269

Figura1: Estudante Raphaela Barbosa - atividade na aula de Arte do Movimento, do Curso de Dança da UFV, 2010

INTRODUÇÃO: SIGNIFICANDO ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM DANÇA

A preocupação em compreender a estruturação de um curso de Licenciatura em Dança, nesta pesquisa, partiu do interesse pelo entendimento do processo de construção do pensamento que constitui o sistema educacional brasileiro em relação à criação dos Cursos de Licenciatura em Arte/Dança no Brasil.

Deste tema amplo, que abarca Arte, Cultura, Dança, Educação, Filosofia, História, Sociologia, entre outras áreas do conhecimento, foquei estritamente no questionamento a respeito de como conceitos de Arte, Cultura e Educação se apresentam no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de formação de professores em Dança, em nível de graduação.

O interesse em explorar esse material é decorrente, principalmente, de meu envolvimento com a Arte e a docência na Educação Básica e no Ensino Superior.

Desde a graduação no Instituto de Artes da UNESP, estive engajada em projetos que relacionam Arte, ações culturais e educativas.

Uma vez licenciada, ingressei por meio de concurso público nas redes estadual e municipal de ensino da cidade de São Paulo. Para mim, trabalhar junto a educação pública e gratuita, significava a militância pela promoção do acesso à Arte, Cultura e Educação, com vistas à aquisição de bens culturais por meio de ações sociais e educativas.

Tive ainda a oportunidade de atuar como arte-educadora[1] em museus e centros culturais da cidade de São Paulo mediando visitas com grupos de escolares e/ou público em geral, na organização de material de apoio para programas educativos, ou ainda na confecção e elaboração de material didático.

Mais tarde, a experiência como docente no Ensino Superior fez amadurecer a reflexão sobre a importância da Arte na construção da identidade humana, o que ficou sedimentado no contato com o pensamento do filósofo frankfurtiniano Hebert Marcuse e do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ambos os teóricos favoreceram o permanente questionamento a respeito da difusão, manutenção e perpetuação de

[1] A função de arte-educadora aqui faz referência a atividade desenvolvida em museus e centros culturais na perspectiva de Teixeira Coelho (1997). Na época, trabalhei em meio a Programas Educativos junto à exposições de Artes Visuais desenvolvidas em instituições culturais, tais como: Centro Cultural do Banco do Brasil, Fundação Bienal, entre outras, o arte-educador atuava como um **mediador** entre o público e a obra artística.

concepções[2], por vezes, indiferentes à Arte, Cultura e Educação, devido à cultura hegemônica a elas avessa, no meio educacional e social.

De modo que, tenho sempre me preocupado em refletir sobre o potencial transformador social da Arte, bem como sobre a Cultura e a Educação como instrumentos que podem favorecer transformações sociais.

É nesse sentido que tenho atuado, nos últimos dez anos, junto ao Grupo de Pesquisa Dança, Estética e Educação (GPDEE)[3], no Instituto de Artes da UNESP. Esse grupo apresenta o pressuposto de que toda relação estética dialoga com o ensino e o aprendizado. As pesquisas que desenvolve problematizam e discutem a relação estética e educação em suas convergências nos estudos da prática e da teoria da dança.

No presente trabalho, a relação estética e educação é abordada pelo viés da teoria da "Dimensão Estética da Arte", de Hebert Marcuse (1977) e do entrelaçamento que o sociólogo Pierre Bourdieu (2005, 2007) tece entre Educação, Arte e Sociedade.

No GPDEE, a produção acadêmica envolve ações sócio-culturais-educativas e de formação continuada de professores na área de Arte, Dança e Educação, desenvolvidas na linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediações Culturais, a qual estuda os processos artísticos em suas dimensões educacionais e de mediação cultural em perspectivas metodológicas, históricas, políticas e culturais.

Há ainda, uma divisão em três sublinhas, a primeira: **Formação, ensino e aprendizagem em Dança**, que envolve a pesquisa de processos de ensino e aprendizagem da dança e suas mediações em espaços formais, não formais e

---

[2] No "Dicionário Básico de Filosofia", de Japiassú & Marcondes (2001), concepção é um termo que tem origem no latim. Trata-se da *"Operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito"* (p. 169). Sendo assim, neste trabalho, a ocorrência do emprego da palavra **concepção se dá no sentido de entendimento, ideação, compreensão ou juízo que se pode fazer em relação a alguma definição.**

[3] Criado em Janeiro de 2006 pela Professora Doutora Kathya Godoy, o grupo de pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP/SP. Reúne pesquisadores, estudantes, mestres e doutores ligados à Dança e áreas afins para discutir projetos e ações.

informais, por meio de projetos de ação cultural e da formação inicial e continuada de professores, com a qual dialogo diretamente nesta pesquisa.

Sendo que, esse trabalho também se relaciona com a sublinha **Mediações em Dança: Memória e Políticas Públicas** na qual são desenvolvidos estudos em Dança e suas mediações/inserções na sociedade por meio da ação cultural e educativa, da história e memória, das diversas teorias e políticas públicas que a recortam. Apresenta ainda pesquisas sobre a relação e as interfaces que a Dança estabelece com as outras linguagens – cênicas, visuais, musical e demais. Aborda a pesquisa em Dança como área de conhecimento que pode permitir sua ampla difusão no sistema educacional, nas organizações sociais, nas entidades públicas e privadas.

Há também a sublinha **Procedimentos e processos de criação em Dança** que estuda os procedimentos e processos de criação os quais objetivam a reflexão, pesquisa, formação e produção em Dança na contemporaneidade, com a qual dialogo de maneira indireta.

Das ações desenvolvidas nas duas primeiras sublinhas de pesquisa**,** destaco o meu interesse por viabilizar o efetivo cultivo da linguagem da dança no meio escolar e, bem como na formação do professor em Dança.

Pautada na teoria da "Dimensão Estética da Arte[4]", de Marcuse (1977), compreendo que a experiência da Dança, principalmente no meio educacional, pode contribuir para transformações do social na medida em que, como linguagem artística cuja matéria-prima é o corpo, que se expressa por meio do movimento, formas, ritmo/tempo, espaço ao representar/apresentar/interpretar/atuar com e no sujeito que participa da ação de dançar, apreciar e fruir, se constitui como agente social. Acredito que a relação com a dimensão estética por meio dessa linguagem

[4] A teoria da "Dimensão Estética da Arte", de Marcuse (1977), engloba dois aspectos: o primeiro diz respeito ao resultado do trabalho do artista, que gera um produto artístico. O segundo, a fruição do objeto artístico pelas pessoas. Nesse sentido, a Arte se completa na recepção da obra pelos sujeitos, que a partir desse contato, podem ter uma experiência imaginativa instigadora. Isso ocorre em maior ou menor proporção, de acordo com a densidade da obra artística. O teórico reconhece o potencial revolucionário contido na Arte: uma pintura, uma fotografia, uma poesia é sempre um recorte ou um ponto de vista que rompe com o ordinário e o quotidiano. Essa característica configura-se como a capacidade de propiciar um novo olhar em relação à realidade, o meio social.

faz romper com o cotidiano ordinário ao possibilitar diferentes maneiras do sujeito se projetar e se imaginar no mundo.

Foi com essas convicções, que após concurso público, me tornei docente do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no ano de 2012. A primeira oportunidade de assumir um cargo efetivo numa Instituição de Ensino Superior pública.

Tendo sido bem recebida como professora, após alguns meses, me tornei membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE)[5], da Comissão Coordenadora do Curso de Dança (CCCD)[6] e da Comissão de Ensino[7] dos cursos de licenciatura e bacharelado em Dança. Este primeiro contato se deu pelo interesse e pela necessidade de conhecer e estudar os projetos pedagógicos dos cursos.

Porém, por ocasião do afastamento da então coordenadora pedagógica, assumi a coordenação *pro tempore* tendo em vista que havia uma avaliação do Curso de Bacharelado em Dança agendada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para renovação de reconhecimento do curso.

---

[5] O Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos Cursos de Graduação da UFV, tem função consultiva, propositiva e de assessoramento. Integra a estrutura de gestão acadêmica em cada Curso de Graduação, é ao lado da Comissão Coordenadora de Curso, corresponsável pela elaboração, atualização e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). É responsável pela proposição de melhorias do curso e pelo atendimento às inovações acadêmicas. Todos os membros são professores ativos, com formação acadêmica e profissional na área do curso ou de áreas correlatas.

[6] Comissão Coordenadora do Curso de Dança (CCCD) tem como competência básica decidir sobre as atividades didático-pedagógicas, além de planejar, organizar, coordenar, superintender e fiscalizar o seu desenvolvimento, atuando em ação integrada com o Núcleo Docente Estruturante. É um colegiado constituído pelos docentes em efetivo exercício e por representação discente. A presidência da Comissão Coordenadora do Curso de Dança é exercida pelo (a) Coordenador (a), que é escolhido pelos membros da comissão coordenadora indicado pelo (a) Diretor (a) da Câmara de Ensino e designado pelo Reitor (a) e auxiliado por um Suplente que é designado pelo Diretor (a).

[7] De acordo com o Regime Didático da UFV, há três tipos de Comissões Internas nos Departamentos da universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão, cuja atribuição é a de propor um plano de atividades em sua esfera de atuação, o qual é discutido junto ao colegiado do curso. A **Comissão de Ensino**, da qual sou membro, tem como atribuição aprimorar o Projeto Pedagógico de Curso, discutir a política de ensino, propostas de ensino, o programa analítico do Curso de Dança, componentes curriculares e os problemas relacionados ao Ensino.

Orientada pela UFV, participei da preparação e revisão do material para recepcionar o Comitê Avaliador do INEP, que realizou a avaliação *in loco, n*o período de 02 a 05 de junho de 2013.

A oportunidade de dialogar com experientes avaliadores propiciou uma vivência ímpar, pois pude olhar de maneira diferenciada para o Projeto Pedagógico do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (PPC/Dança da UFV) e a importância de se pensar nas particularidades da Licenciatura, próximo curso a ser avaliado, se evidenciaram naquele momento.

Quero chamar a atenção para o fato de que nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), é comum que os cursos de licenciatura e bacharelado se apresentem vinculados, com entrada única por meio da Área Básica de Ingresso (ABI). Esse tipo de ingresso ocorre no curso de Dança da UFV, o estudante pode optar pela licenciatura ou bacharelado apenas no 3º período, após os dois primeiros semestres de curso, ao final do primeiro ano. Isso significa que independente de sua escolha, um ano de curso é exatamente igual para ambas as formações.

Sendo assim, apesar de o curso de Licenciatura em Dança vigente, datado de 2007, apresentar um PPC próprio, independente do bacharelado, há algumas alterações realizadas em 2013 que já estão em vigor e se aplicam aos dois cursos. Assim, as disciplinas ligadas ao bacharelado se apresentam modificadas a partir da última avaliação e a licenciatura encontra-se com itens de sua matriz curricular parcialmente atualizados.

Inicialmente, por ocasião da visita do MEC/INEP, que com base no relatório de Avaliação nº 93151 sobre o curso de Bacharelado em Dança e em diálogo com demais membros do NDE e CCCD, comecei a esboçar algumas considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (PPC/Dança da UFV) como um todo.

Naquele momento, foi possível observar que, no que diz respeito ao conjunto de disciplinas obrigatórias que integram o curso de Licenciatura em Dança dessa Instituição de Ensino Superior (IES), parecia haver uma certa inclinação para uma formação mais técnica do que pedagógica em Dança. Identifiquei a ausência de componentes curriculares tais como: Didática, Psicologia da Educação, Filosofia e Estética e me questionei sobre essa maneira de estruturar o PPC do Curso na tentativa de circundar e entender essa organização.

A necessidade de compreender o pensamento que envolve a construção do referido curso foi o estímulo à imersão no PPC da Licenciatura delimitando o campo desta pesquisa.

A Dança tem seu reconhecimento como linguagem artística a ser trabalhada na escola por meio da obrigatoriedade do componente curricular[8] Arte na Educação Básica, a partir da LDB 9.394/96, configurando-se como uma nova linguagem no currículo escolar. A revisão de um dos currículos de formação de professores nesta área pode privilegiar uma visão autônoma e crítica do licenciando que vai atuar na escola.

A discussão abre campo para reflexão de como o **referencial conceitual**[9] pode ou não contribuir para uma formação de cunho potencializador da transformação social.

Nos últimos anos, a preocupação com a organização dos cursos de formação de professores tem estado em pauta nas instâncias responsáveis pelo Ensino Superior na esfera do governos estaduais e federal.

No Estado de São Paulo, ocorreu nos estabelecimentos de Ensino Superior do Sistema Estadual de Educação, a regulamentação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores para atuarem na Educação Básica a partir da Deliberação CEE nº 111/2012[10], que teve como principal objetivo aumentar o espaço das disciplinas pedagógicas, o que deveria corresponder, no mínimo, a 30% da carga horária dos cursos de licenciatura.

Outra mudança significativa para os cursos de licenciaturas, e que reforça a atualidade deste trabalho, foi a publicação do Parecer Nº 2/2015, D.O.U. de 25/6/2015, e da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, D.O.U., de 02/07/2015, pelo então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro. Ficam definidas, nestes documentos,

[8] A nomeação Componente Curricular e não disciplina ou matéria se dá em função da ideia do ensino por Competência. Esta visão de Educação, que tem no sociólogo Philippe Perrenoud sua principal referência, articula conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores e ações. O que diz respeito a capacidade de mobilização do conhecimento frente à uma situação problema. PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

[9] Observando o pensamento de Bourdieu (2005, 2007), utilizo **referencial conceitual** para fazer menção ao repertório de conhecimentos ou teorias acumulados pelos sujeitos, ou o capital simbólico, o qual é composto de conceitos e definições cunhados por escolas, pensadores ou teóricos em geral.

[10] Pode-se dizer que a Deliberação CEE nº 111/2012, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo é um desdobramento ou um complemento da CEE nº 78/2008.

as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)[11] para a formação inicial em nível superior, o que abrange os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura, além da formação continuada.

Dentre as modificações apresentadas, destaco a ampliação da carga horária mínima dos cursos de licenciatura que passou de 2.800 horas para 3.200 horas. Os cursos tinham o prazo mínimo de 3 anos letivos para a integralização de créditos o qual passou para quatro anos. Com uma tendência, tal como no Estado de São Paulo, ao fortalecimento das disciplinas e práticas pedagógicas.

Há um prazo de dois anos a contar da data de publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, para que as universidades se adequem às modificações.

Tendo em vista o cenário de mudanças, os objetivos pautados e contemplados foram os seguintes**:**

- **1º identificar os conceitos** (e/ou tendências de conceituação) em Arte, Cultura e Educação presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Viçosa (PPC/Dança da UFV). Com atenção para como esses conceitos se apresentam ou se encontram ali formulados, considerando que o modo pelo qual estão presentes no projeto pedagógico do curso de formação em pauta, podem demonstrar as maneiras de conceber o currículo acadêmico na área em vigor e ao mesmo tempo possibilita sugerir apontamentos para a atualização curricular a ser configurada na formação inicial do professor em Dança.
- **2º fazer levantar e explorar** os conceitos Arte, Cultura e Educação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Dança brasileiros.
- **3º avaliar o** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Viçosa (PPC/Dança da UFV) estabelecendo relações com os conceitos Arte, Cultura e Educação.

[11] As DCNs para os cursos de licenciatura foram inicialmente instituídas pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002, as quais foram revogadas para dar lugar ao designado no Parecer Nº 2/2015, D.O.U. de 25/6/2015 e na Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Regula ainda a formação pedagógica para graduados em bacharelados, segunda licenciatura e formação continuada, de modo que fica também revogada a Resolução CNE/CP nº 2/1997 que estabelecia normas para a oferta dos programas especiais de formação pedagógica de docentes o Ensino Fundamental, Médio e da educação profissional em nível médio.

Eles são objeto deste estudo, os quais localizados no PPC/Dança da UFV, exemplificar como se encontram ou não configurados na formação inicial do professor em Dança.

- **4º discutir as tendências** de Arte, Cultura e Educação presentes no PPC/Dança da UFV a partir do referencial adotado: Bourdieu (2005, 2007), Marcuse (1977, 2006) Apple (2006).

Parto do pressuposto de que a apropriação de Arte, Cultura e Educação pode potencializar a ação dos licenciados no meio escolar, por isso mesmo, apresento os seguintes questionamentos: Quais são os conceitos de Arte, Cultura e Educação presentes no PPC da UFV e como se apresentam (ou não) nos conteúdos curriculares?

Abre-se aqui mais uma faceta na formação inicial que abrange o entendimento sobre a necessidade da apropriação desses conceitos no sentido de transformá-las em aplicação consciente para o universo escolar. Fomenta espaço para olhar os cursos de licenciatura organizados em currículos cuja natureza é se concretizar na ação.

É, portanto, com o desejo de vir a contribuir para a proposição, constituição e reformulação de cursos de licenciatura em Dança, que me coloquei a refletir sobre a relação Arte, Cultura e Educação numa perspectiva crítica, abrindo campo para a defesa da tese de como um **referencial conceitual**, expressado no currículo de formação de professores, pode aproximar ou afastar de uma compreensão de Arte, Cultura e Educação potencializadora da transformação social.

O que faço levando em consideração o significado **político-pedagógico**[12] das reformas curriculares em cursos de licenciatura em Dança, sem perder de vista, por questões normativas, a Resolução 03/2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para os mesmos.

Para Veiga (2002), um projeto de curso é uma ação intencional que deve apresentar um sentido explícito e compromisso definido no coletivo. O qual precisa estar articulado com as demandas sociais, o que o torna essencialmente político.

[12] O termo político-pedagógico aparece grifado para ressaltar os princípios norteadores deste trabalho os quais estão em consonância com Veiga (2002).

Cabe ressaltar que político e pedagógico não podem estar dissociados, bem como essa indissociabilidade deve permear as discussões dentro da instituição de ensino em todas as suas instâncias e dimensões.

Muito embora a UFV, em atenção ao MEC, **indique a nomenclatura Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**[13] para organização de suas graduações, acredito na necessidade da observação do aspecto **político-pedagógico,** sendo que o político inerente ao ato e planejamento pedagógico destaca-se na discussão em pauta. Reitero que, ainda que não seja adotada a nomenclatura Projeto Político Pedagógico (PPP), esse significado será observado.

Concretizado como um Estudo de Caso, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que recorre a exploração documental do Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura, seguida de síntese interpretativa dos aspectos identificados nesses documentos registrados no campo institucional da UFV.

Neste capítulo introdutório, está apresentada a pesquisa de modo geral no qual discorro a respeito de minhas inquietações, os objetivos traçados, a problemática, meu aporte teórico, o objeto de estudo, em suma esta investigação.

No primeiro capítulo, traço um panorama da Arte no Brasil como área de conhecimento no meio educacional e resgato elementos da trajetória da Arte/Dança desde a disciplina Educação Artística à formação em nível superior para mostrar como a Arte foi inserida na Educação formal, o que demonstra algumas das tendências e modos de pensar seu ensino ao longo dos anos. Utilizo dessa breve revisão, como um aquecimento para a reflexão a respeito da formação do profissional que atua nesta área, visto que este levantamento me permitiu consultar algumas das visões de Arte/Dança e Educação no contexto brasileiro.

No segundo capítulo, pauto os conceitos de Arte, Cultura e Educação, onde ficam explicitados os pressupostos teóricos pelos quais me oriento: a análise estrutural da Arte, da Cultura e da Educação, com referência na sociologia do teórico francês Pierre Bourdieu (2005, 2007), em diálogo com um olhar estético e imaginativo para a transformação da sociedade por meio do pensamento do filósofo frankfurtiano, o alemão Hebert Marcuse (1977, 2006).

[13] O PPC da Licenciatura em Dança UFV, analisado mais adiante, data do ano de 2012 e não obedece a nomenclatura indicada pela instituição, recebendo o nome de: **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, já o PPC do Curso de Bacharelado encontra-se com a nomenclatura atualizada.

Sendo que no item Educação, trago como principal referência o norte-americano Michael Apple (2006), por relacionar o fenômeno educativo às políticas sociais, culturais, econômicas e ideológicas mais amplas, em consonância com Marcuse (1977, 2006) e Bourdieu (2005, 2007).

No terceiro capítulo, relaciono os Cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, a legislação brasileira para a formação de professores e relaciono a presença de cursos de formação de professores em Dança nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

No quarto capítulo, por se tratar de um estudo qualitativo, demonstro o caso, o Curso de Licenciatura em Dança da UFV, os procedimentos metodológicos, apresento um levantamento dos PPCs dos cursos de licenciatura em Dança brasileiros revelando algumas das tendências presentes em seus currículos, sínteses interpretativas e a indicação de pontos relevantes a serem considerados como uma possibilidade de olhar para o curso de Dança da UFV.

No quinto e último capítulo, apresento considerações sobre os conceitos presentes no PPC de Licenciatura em Dança da UFV e a reflexão sobre suas atuais lacunas, vacâncias, consonâncias e dissonâncias com os pressupostos apresentados.

Figura2: Estudante Tiago Candido – atividade na aula de Dança Contemporânea, 2014

1. A ARTE NO BRASIL COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NO MEIO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA DA ARTE/DANÇA DESDE A DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA À FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR

Apresento, neste capítulo, algumas nuances da formação para a docência em Arte/Dança no Brasil, o que faço no intuito de mostrar o deslocamento do ensino da arte, que num primeiro momento constituiu um *modus operandi*[14] para o ensino das Belas Artes e que com o passar dos anos passa a constar em legislação seu *status*[15] como área de conhecimento no ensino formal, o que implica diretamente na formação do profissional que atuará nesta área.

Abordo esse percurso a partir de tendências de pensamento presentes e que se destacam no universo das Artes Visuais, por apresentar uma trajetória mais longa e estruturada do que a do ensino de dança no contexto brasileiro, bem como os modos de pensar o ensino de Arte/Dança no Brasil.

A começar pela discussão sobre tendências no ensino de arte, Silva e Araújo (2007) destacam a ideia de que "por trás de cada atividade artística existe, respectivamente, uma concepção de arte, que teve sua origem ao longo da trajetória histórica da Arte e Educação no Brasil, pois essas são práticas que historicamente vêm se afirmando e se cristalizando na educação escolar" (p. 2).

Segundo os autores, as tendências do ensino de arte podem ser classificadas como ensino de arte pré-modernista, modernista e pós-modernista, que correspondem a visões de ensino artístico. Na tendência pré-modernista a Arte é "concebida como técnica; na modernista como expressão e atividade e na pós-modernista como conhecimento (IDEM, 2007, p. 4). Embora a visão de Arte que corresponde à tendência pós-modernista, só possa ser de fato compreendida no futuro, as duas primeiras tendências e seus respectivos enfoques contribuem para o entendimento das visões de Arte que permeiam nas escolas.

---

[14]Do latim, *modus operandi* é a maneira ou modo pelo qual um indivíduo ou uma organização realiza suas atividades ou seja, opera, conforme Houaiss (2009). Compreendo que pode, em determinadas situações, contribuir para a constituição do ***habitus.*** Isso considerando, o ***habitus*** como um mecanismo estruturante que possibilita a compreensão tanto da posição do sujeito num campo, quanto os capitais que detém, em outras palavras, diz respeito às estruturas relacionais nas quais está inserido, Bourdieu (2005, 2006).

[15] *Status* vem do latim (DOS SANTOS SARAIVA, 2006, p. 1126) e, via de regra, é um termo utilizado para indicar a situação, estado ou condição social de um indivíduo na sociedade. Aqui faz alusão a um elemento de valor simbólico, mensurado pelas relações simbólicas no social, na perspectiva de Bourdieu (2005, 2006).

O período pré-modernista no Brasil, em que se consolida uma visão técnica de arte, vai da presença dos jesuítas no século XVI e adentra o início do século XX. Destacam-se como produção de uma perspectiva técnica de arte, a criação por uma missão francesa, da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, fundada por D. João VI no Rio de Janeiro, com uma orientação neoclássica, cujo ensino concentrava-se no exercício formal das artes plásticas, segundo regras rígidas de reprodução e cópia do modelo vivo. É justamente nesse período que, legalmente, segundo Silva e Araújo (2007), o ensino de arte é compreendido como um acessório e não “uma atividade importante com importância em si mesmo” (p. 4).

Após a abolição da escravatura, as mudanças sociais refletiram numa visão de arte utilitarista ligada à apreensão de uma técnica destinada ao trabalho. O ensino de arte, que se limita ao desenho, passa a ter papel importante como base para o desenvolvimento da técnica e da ciência: “valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara as fileiras com os recém-libertos” (BARBOSA, 2002, p. 30).

Foi o que ocorreu com a criação do Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, fundado em 1873, como instituição de vanguarda para suprir as necessidades do novo mercado capitalista industrial que se formava no Brasil. O nome dado inicialmente ao liceu já denunciava seu objetivo "Sociedade Propagadora da Instrução Popular", influenciado pelo positivismo. Depois de sete anos de sua fundação, o instituto passa a ser escola e adota o modelo de “*arts and crafts”*, artes e ofícios, que valorizava o trabalho artesanal nas fábricas. Dentre as formações de marcenaria, serralheria, gesso, havia o curso de desenho. Este, já naquela época, aparece como um saber na interface da Arte e técnica, que a arquitetura ensinada nas universidades tomaria como fundamento de seus saberes, posteriormente. Desse ponto de vista: “A arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura (...) Arte é produção, por isso supõe trabalho” (BOSI, 2000, p.13).

Com a criação de outras escolas do mesmo gênero, como posteriormente o SENAI, no decorrer do século XX, o desenho já não é uma Arte, mas uma técnica, condição importante para adquirir uma profissão. Portanto, como notaram Silva e Araújo (2007), o ensino de arte é aqui descontextualizado da obra de arte. Em consequência disso, não podemos dizer que a profissionalização tem na Arte um

fundamento importante em termos de resultado. Ao contrário, esse utilitarismo diluiu na formação curricular a possibilidade de uma visão de Arte como conhecimento, importante em si. Trata-se na verdade de tendências de formação profissional em que a Arte - o desenho - é tomada como técnica eficaz de exercício profissional.

A tendência modernista tem como marco a Semana de Arte Moderna de 1922. Naquele momento, realiza-se uma revolução na visão de Arte e no seu ensino que tem na criatividade e na expressão seus principais fundamentos. Os alunos das escolas passam a ter contato mais próximo e abrangente com as várias linguagens artísticas. No entanto, é nesse período que a compreensão de Arte se aproxima do lazer, além da autoexpressão e da catarse (SILVA E ARAÚJO, 2007).

De acordo com os autores, por ocasião do esvaziamento dos conteúdos específicos de Arte na educação escolar sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, que dividiu os componentes curriculares em duas modalidades: disciplinas e atividades, tornando as primeiras sob o estatuto de saberes com conteúdo e metodologia próprios e as segundas às práticas e procedimentos, a Arte passou a se inserir no currículo como atividade.

Foi por meio desse modo de pensar que o currículo e as atividades em Arte foram conduzidas nas escolas. Ainda hoje, acontece de as aulas de Arte destinarem-se apenas a apresentações artísticas em datas comemorativas, religiosas e cívicas. Esse tipo de situação contribui para o entendimento de Arte como saber suplementar, ademais mal compreendido pela comunidade escolar. De forma que, é no próprio campo com seus *habitus*[16] que se estrutura o entendimento que legitima uma naturalização da Arte, tal como vem se forjando ao longo da história do país. Uma terceira tendência, a pós-moderna, cuja referência histórica é a queda do Muro de Berlim, concebe a Arte como conhecimento.

[16] O ***habitus*** é um mecanismo estruturante que possibilita a compreensão tanto da posição do sujeito num campo, quanto os capitais que detém, em outras palavras, diz respeito às estruturas relacionais nas quais está inserido. Opera no interior de cada um dos sujeitos, atuando diretamente em sua subjetividade. Pode ser compreendido como um microcosmo de luta simbólica, em busca de hegemonia. Essa hegemonia visa a naturalização das ideias embutidas em ações no cotidiano interiorizando no indivíduo modos de agir, pensar e sentir.

Chegada a movimentada década de 1990, época em que acontece difusão da abordagem triangular para o ensino de arte, de Ana Mae Barbosa, dá-se a regulamentação do ensino de arte na Educação Básica por meio da Lei 9394/96[17] e o crescimento das pesquisas nos programas de Pós-graduação na área:

> Embora a década de 1990 tenha sido marcada pela construção da LDB, outras políticas do governo brasileiro interferiram no ensino de Arte. Não podemos negar igualmente que os educadores, as universidades e as instituições culturais e sociais tenham desempenhado um relevante papel ao inserir nas políticas educativas e culturais dos governos municipais, estaduais e federal importantes modificações. As transformações relativas ao fazer pedagógico dos professores de Arte, a partir da entrada da imagem e do seu processo reflexivo, são reconhecidas a partir introdução no cenário educativo brasileiro da Proposta Triangular por Barbosa (1992). Da mesma forma, não podemos esquecer do conjunto de mudanças na arte contemporânea que paulatinamente foram sendo inseridas nos centros culturais fora do eixo Rio-São Paulo, movimento que ampliou as possibilidades de divulgação da produção de pólos culturais mais afastados do centro do País. Igualmente, não podemos, ignorar o amplo desenvolvimento da pós-graduação e do mercado de livros de arte e de ensino de arte, além de uma política mais constante de diálogo com centros internacionais, como demonstra Barbosa (1997) (FONSECA DA SILVA, 2010, p. 3).

Tendo sido a principal referência naquele momento, para o ensino de arte no Brasil, a abordagem triangular[18], de Ana Mae Barbosa, trata a Arte como área de conhecimento e seus procedimentos de ensino envolvem a articulação entre o apreciar, o fazer e o contextualizar, promovendo a interação entre o estudante e o

[17] A partir da Lei 9394/96, fica definido que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[18] Uma das mais destacadas propostas metodológicas de Arte-Educação no Brasil, a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, reúne três ações: o fazer artístico, como prática, a apreciação/contemplação de obras e objetos de arte e o contexto histórico de sua produção. Elas favorecem a construção do conhecimento em Artes, que só pode acontecer quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação, assim, esse tripé pode ser alternado mas nunca dissociado.

campo da Arte. A Arte-Educação[19] conquista espaço no meio educacional formal e não-formal[20].

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, a sociedade brasileira passa a reconhecer formalmente a criança como um sujeito de direitos. Isso favorece a expansão dos projetos sociais, que vinham sendo organizados principalmente por Organizações Não Governamentais (ONGs), desde os anos 1980. Cresceu o oferecimento de atividades que envolviam as linguagens artísticas em projetos sociais, o que se deu em atendimento aos direitos das crianças e adolescentes, na tentativa de favorecer o acesso cultural. Essas ações estavam voltadas, principalmente, aos jovens oriundos da classe menos privilegiada. Vale destacar algumas das contradições da expansão da Arte-Educação por meio dos Projetos Sociais. Em minha dissertação de mestrado pontuo o contexto de sua consolidação:

> [...] a configuração instável das organizações sociais, o distanciamento cada vez maior entre poder e política, e com isso a transferência de várias funções do Estado para a iniciativa privada, o que é somada a perda do interesse pelo bem comum por parte dos cidadãos. Desse modo, a Arte-educação apresenta uma estreita ligação com ações sociais, tais como: *"ação afirmativa, ação cultural, arte educação, ação educativa, arte-ação e acesso cultural* (PIMENTA, 2008, p. 80).

Ampliaram-se os programas educativos em museus, centros e oficinas culturais e espaços de Arte em geral, fazendo crescer a demanda por artistas,

[19] Entendo Arte-educação como o ensino de arte propriamente dito. Hoje o termo denota o ensino de arte nas escolas, no ensino formal, onde profissionais habilitados em uma licenciatura em Arte, coordena e ministra disciplinas. O termo é igualmente utilizado para designar a ação que envolve conteúdos artísticos no ensino informal em projetos sociais e afins.

[20] A **educação formal** é aquela desenvolvida, formalizada e normatizada pelas instâncias responsáveis pelos sistemas de ensino e/ou instituições educacionais. Pressupõe-se que apresentem uma estrutura organizada e regulamentada, tais como: escolas e universidades. Para Libâneo (2005), a educação não se restringe ao meio formal e pode acontecer fora do universo escolar em espaços tidos como não convencionais para a prática educativa, é o caso da **educação não formal** que pode ocorrer em museus, teatros, galerias de arte, feiras, cursos livres, entre outros. Nesses locais, a prática educativa geralmente apresenta-se sistematizada no formato de eventos, cursos livres ou outras maneiras de promover ações educativas. Já, a educação **informal** é desenvolvida de maneira mais ocasional e fora do âmbito institucional.

professores, arte-educadores e orientadores educacionais para desenvolverem atividades artísticas.

A Lei 9394/96 trouxe duas mudanças significativas para o ensino formal, a primeira foi apresentar a área de conhecimento Arte como componente curricular, a segunda diz respeito ao trabalho com as várias linguagens artísticas por um mesmo professor:

> A nova LDB ainda muda o lugar do ensino de arte: transforma-a de atividade, com um cunho tecnicista, como era na Lei 5692/71, para componente curricular. O mesmo acontece com relação à concepção de polivalência[21] na educação: dá lugar a um pensamento cognitivista da nova lei, mais adequado ao pensamento educacional da década de 1990 (FONSECA da SILVA, 2010, p. 3).

O ensino de arte na Educação Básica, outrora designado como atividade e denominado por Educação Artística por meio da Lei 5692/71, tornou-se um componente curricular obrigatório, com a Lei 9396/96.

O ensino de arte seguiu, uma tendência para a especialização, visto que a formação de professores passa a ser específica em uma das linguagens: música, teatro, artes visuais ou dança e não mais multidisciplinar.

Uma vez que, a área de Arte é considerada obrigatória na Educação Básica, por meio da Lei nº 9.394/96, são criados novos cursos de graduação para atender as necessidades de formação de professores nas diferentes linguagens. Tendo em vista que, de acordo com os PCNs de Arte (BRASIL, 1998), trata-se de uma área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.

A partir disso, os cursos de Educação Artística, iniciados no regime militar nos 1970, foram encerrando suas atividades aos poucos. Houve um período de transição para a inserção de professores formados em cada uma das linguagens artísticas nas escolas.

---

[21] De modo geral, o professor polivalente é o responsável por desenvolver todas as disciplinas nas séries iniciais. Ao passo que, o professor especialista é, via de regra, licenciado em uma área de conhecimento específica. Aqui, polivalência diz respeito ao domínio das várias linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança para docência na Educação Básica.

De acordo com Palma Filho (2013), entre a década de 1990 e os anos 2000, a maior parte dos professores que atuavam nas redes de ensino são licenciados em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas ou Visuais. Nesse sentido, o ensino das artes visuais ainda vinha sendo priorizado nas escolas, uma vez que era ministrado pelos profissionais que já ocupavam o cargo de professor. Por isso, ter os PCN's como referência, já é um avanço. Isso quer dizer que, salvo exceções, na prática as outras linguagens: cênica, corporal e musical, não apareciam, de fato, no currículo escolar (IDEM, 2013).

Passou-se por um período em que cresceu a expectativa de um ensino de arte que atenda as sugestões dos PCN's. O esperado era que o professor responsável pelo ensino da arte na escola, ainda que tenha tido uma formação específica, envolva todas as linguagens artísticas em suas aulas.

As redes de ensino, empreendem o oferecimento de cursos de capacitação, treinamentos e complementações nas diversas linguagens artísticas: artes plásticas ou visuais, dança, teatro e música. Em São Paulo, são oferecidas formações em instituições públicas e privadas, tais como: OSESP, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Centro Cultural do Banco do Brasil, Balé Stagium em parceria com o Governos de São Paulo, entre outros.

Mediante o exposto, é interessante observar como o contexto de inserção da Arte no meio educacional oferece elementos que estimulam a reflexão sobre a construção de um currículo para a formação de professores de Arte, mais especificamente em Dança. Visto que, revela demandas das diferentes épocas, algumas das maneiras de pensar, a constituição de tendências e pode indicar ainda alguns dos resquícios ou formas de se tratar Arte/Dança.

No que diz respeito a área de Dança, para facilitar a organização das informações, faço a seguinte separação: 1) Ensino Formal que pode ser Técnico para formação de bailarinos e/ou instrutores (ora denominados mestres)[22]; ou a

[22] Para diferenciar o **professor habilitado para o magistério** do **profissional que não cursou uma licenciatura**, utilizo o termo **instrução ou instrutor** para fazer referência ao profissional ou as atividades que tenham ligação com o ensino mas que permitem, mediante uma demanda, apenas formação técnica. Nesse entendimento, o profissional com formação de nível médio pode vir a atuar como um instrutor em alguma academia, ONG ou escola de Dança, mas nunca como professor. Minha opção não pretende desmerecer os grandes mestres da dança, mas facilitar a distinção dos sujeitos que aparecem relacionados neste texto.

Dança na Escola, na Educação Básica; e, por último, o Ensino Superior, na modalidade de bacharelado e licenciatura, ou ainda, pós-graduações; 2) Ensino Não formal de Dança nos projetos sociais, ONGs, academias, escolas de dança não profissionalizantes, entre outros.

Meu foco está em pontuar algumas das tendências em Dança que mais se destacam na formação de professores e da inserção da Dança na Educação Formal, isso sem descartar outros possíveis aspectos que contribuem nessa construção. Assim, não me aprofundei nem no Ensino Técnico, nem no Ensino Não formal, menos ainda no Informal.

A começar pelo Ensino Técnico em Dança, observando que há uma certa tradição de instituições que oferecem formação profissional na área. Também é possível notar que, muitas dessas escolas iniciaram seu ensino por meio do balé clássico, mas não necessariamente ficaram restritas a ele.

É o caso da Escola de Dança de São Paulo[23], antiga Escola Municipal de Bailado, criada em 1940, que apresenta um programa de formação em Dança profissionalizante, com duração de nove anos, mas que oferece também uma série de cursos livres à comunidade.

No começo, a instituição formou principalmente os bailarinos que atuariam no Corpo de Baile Municipal, atual Balé da Cidade de São Paulo e até os anos 2000, foi a única escola pública para o ensino profissional de Dança na cidade. Atualmente, é administrada por meio da Fundação Theatro Municipal de São Paulo.

Localizada na capital paulista, a Escola Técnica de Artes ETEC/Artes, tem seu prédio instalado no Parque da Juventude, um complexo que abriga um posto do Acessa SP[24], a Biblioteca de São Paulo e parques de área verde e esportivo. A escola criou e desenvolveu, a partir do ano 2000, a Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (Técnico em Dança).

Dividido em três módulos, com duração de um ano e meio, apresenta disciplinas que abarcam: Dança, arte e cultura urbana; Danças Étnicas; História, Análise e Crítica da Dança; Dança moderna e contemporânea; Danças brasileiras; Danças de salão; Fisiologia e cinesiologia; Aplicativos informatizados a dança,

[23]http://theatromunicipal.org.br/formacao/escola-de-danca-de-sao-paulo/ Consulta realizada em 20/09/2015.
[24]Programa de inclusão digital do Governo do Estado de São Paulo: http://www.acessasp.sp.gov.br/

Montagem de espetáculo: criação, composição, maquiagem, figurino e cenário ou projetos e gestão de atividades, trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Dança, além de duas disciplinas ligadas à instrução[25]: Ensino de dança: gestão de escolas e academias e Ensino de dança: planejamento e execução.

A ETEC/Artes é uma instituição pública que pertence ao Centro Paula Souza da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo que, além da área de Dança, mantém os cursos em Arte Dramática, Canto, Design de Interiores, Eventos, Fabricação de Instrumentos, Instrumento Musical, Paisagismo, Processos Fotográficos e de Regência.

Fundada em 21 de abril de 1927, a Escola de Dança[26], Artes e Técnicas do Theatro Municipal Maria Olenewa (EEDMO), no Rio de Janeiro, é uma instituição que exerce influência no meio artístico tendo formado alguns dos profissionais que se destacaram no balé e nas artes cênicas, dentre os quais: Roberta Marquez, Marcia Haydeé, Isabel Seabra, Dennis Gray, Cláudia Mota, Cícero Gomes e Priscilla Mota, e ainda as atrizes Bibi Ferreira, Eva Tudor e Marília Pera, entre outros.

Em Belo Horizonte, há o Curso Básico Livre e o Curso Profissionalizante de Dança, ambos oferecidos pelo Centro de Formação Artística e Tecnológica (Cefart), da Fundação Clóvis Salgado, com cursos em funcionamento desde a década de 1980. A instituição é tida como referência no ensino artístico e cultural no Estado de Minas Gerais e administra ainda, além de outros equipamentos culturais, o Palácio das Artes e a Cia. de Dança Palácio das Artes (CDPA).

Desde a década de 1920, o ensino de dança em nível técnico vem se organizando em terras brasileiras por meio das escolas técnicas e de bailado para formar bailarinos, instrutores e artistas em geral. Outra alternativa de formação em Dança, tem sido os conhecidos métodos da Escola Cubana de Balé (CUBALLET) ou do *The Royal Ballet Academy of London* do Reino Unido, entre outros utilizados para obter diplomação.

Na esfera dos projetos sociais, há a presença da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, a única escola do Bolshoi fora da Rússia. Sediada em Joinville, em Santa Catarina, inaugurada no ano 2000 como um projeto social. Numa atitude de difusão

[25] Vide página 29. Nota de rodapé 20.
[26] http://www.theatromunicipal.rj.gov.br/escola.html. Consulta realizada em 20set2015.

de sua metodologia para o ensino de balé trabalha, também aqui, de acordo com os pressupostos da Escola Coreográfica de Moscou[27], apresentando-se como uma possibilidade de formação cultural. Neste caso, temos uma instituição que atua na fronteira do Ensino Não Formal e Técnico, de um lado popularizando e difundindo a linguagem do balé que poderia ser considerado como um conhecimento de elite, e de outro possibilitando formação técnica nessa linguagem.

Já, Ivaldo Bertazzo promoveu projetos sociais, dentre os quais o Dança Comunidade, que realizado em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) marcaria os anos 2000 oferecendo formação cultural ampla aos jovens participantes. Ele também, ao realizar um trabalho de ação cultural, oferecia formação técnica em Dança.

O coreógrafo que, nos anos 1970, desenvolveu o conceito de "cidadãos dançantes", difunde uma ideia que imprime a preocupação com a democratização da consciência corporal e do movimento, de que todos podem dançar e que isso significa ser um sujeito social.

Ainda no que tange o Ensino Não Formal, o Balé da Cidade de São Paulo (BCSP), entre o final dos anos 1990 e o decorrer dos anos 2000, desenvolveu uma série de ações educativas em Dança, dentre as quais destaco o projeto "O que é a Dança" que promovia a disseminação dessa linguagem por meio de visitas de estudantes das redes públicas e particular de ensino à sede da BCSP. Uma ação cultural e educativa a respeito do qual discorri em minha dissertação de mestrado[28].

Outra companhia paulistana que se empenhou na organização de projetos sociais em Dança, com forte atuação durante os anos 1990 e 2000, foi o Ballet Stagium. Suas ações são um desdobramento de um posicionamento político, desde a sua fundação na década de 1970[29], de Arte engajada cuja Dança refletia o social.

Há ainda a São Paulo Companhia de Dança (SPCD)[30], que além da produção e circulação de espetáculos tem marcante atuação com Programas Educativos e de Formação de Plateia, sob a direção de Inês Bogéa. Tais ações envolvem:

---

[27] Disponível em http://www.escolabolshoi.com.br Consulta realizada em 20/09/2015.

[28] PIMENTA, R. A. **Dança: difusão e discussão:** um projeto social na cidade de São Paulo. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86915>

[29] Disponível em http://stagium.esfera.mobi/ Consulta realizada em 20/01/2016.

[30] Disponível em http://www.spcd.com.br/ Consulta realizada em 20/01/2016.

Espetáculos gratuitos para estudantes e Terceira Idade; Palestras para os Educadores; Oficinas de Dança; Realização de um Seminário Internacional de Dança e o evento Ateliê Internacional São Paulo Companhia de Dança para aspirantes e profissionais da Dança. Ademais, tem desenvolvido a série de documentários Figuras da Dança[31], que registra a memória do panorama brasileiro da Dança contada por personalidades desse meio artístico.

Se inicialmente, o ensino do balé tradicionalmente sistematizado destacou-se, nos últimos anos, nota-se que as instituições citadas oferecem algum tipo de curso, atividade ou projeto que apresentam as mais variadas expressões da Dança e das Artes em geral.

Há ainda as personalidades da Dança que foram se destacando ao longo da história e que, atuando como formadores exerceram, em certa medida, influência em todas as instâncias em se desenvolve a área, dentre eles estão: Tatiana Leskova, Maria Duschenes, Klauss Vianna, Angel Vianna, Ruth Rachou, Edson Claro, Ivaldo Bertazzo, entre tantos outros.

Talvez por esse motivo, alguns pesquisadores considerem que no que tange a formação de professores para a Dança, seu ensino no Brasil esteve sempre muito próximo ao meio artístico. Molina (2008, apud AQUINO, 2003) pontua a descrição que a Professora Doutora Dulce Aquino, da UFBA, faz a respeito disso já nas primeiras décadas do século XX:

> […] o estudo da Dança no Brasil esteve resguardado pelas Escolas Municipais de Bailados dos teatros de grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro. Criadas entre as décadas de 1920 e 1940, a especificidade de ensino destas escolas era a preparação profissional de bailarinos para os corpos de baile destes teatros. Desta forma, a ênfase se dava quase que exclusivamente no trabalho técnico do dançarino […] (MOLINA, 2008, p. 37).

O pesquisador chama a atenção para o fato de que neste momento ainda não se pensava nos aspectos específicos para ensino de dança no Ensino Formal escolar no âmbito nacional.

[31] A série de programas foi difundida pelo Centro Paulista de Rádio e TV Educativas (TV Cultura) e pelos canais de televisão canais Arte 1 e Canal Curta!.

Por outro lado, há que se considerar que a Dança sempre esteve presente no meio escolar, ora como conteúdo da Educação Física, ora como atividade extracurricular e, por vezes, não necessariamente nas matrizes curriculares, mas como parte de festas e comemorações da comunidade escolar.

A compreensão da Dança como linguagem na educação escolar vai se fortalecendo aos poucos, é uma história recente que conta com o empenho de profissionais da Dança e da Educação que foram se encaixando em instituições que favoreceram seu desenvolvimento.

Entre os anos 1960 e 1970, em São Paulo, Maria Duschenes uma das principais responsáveis por introduzir os métodos de Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) e Rudolf Laban (1879-1958), no Brasil, ensinava Dança na Educação Básica no colégio Mackenzie. Entre o final de 1980 e início dos anos 1990, a professora Kathya Godoy ministrou aulas no Colégio Assunção, escola a qual preserva o ensino de dança até hoje.

Uma das entradas da Dança no Ensino Formal se deu pela Educação Física e de acordo com Miranda (1991), principalmente por meio das aulas de ginástica[32].

Arantes (2008)[33] afirma que, em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LBD. Nº 4024. Naquele momento, a Educação Básica tinha sido organizada em Primário e Ginásio, os quais seguidos do Curso Colegial e dos Cursos Técnicos. A autora relaciona em seu texto, as atribuições dos então professores de Educação Física de acordo com o Programa da Escola Primária de São Paulo, de 1967, e pontua a presença de atividades tais como jogos, rítmicas e dramatizações como conteúdo da disciplina de Educação Física.

É possível observar a presença da Dança como atividade física ainda no período modernista, mais precisamente em 1928, quando foi apresentado "um método de educação corporal feminina fundamentada na assimilação de um código de movimentos tidos como belos, harmoniosos e graciosos, que permitem às

[32] MIRANDA, M. L. de J. **A dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo no ensino superior**. 1991. 129 fls. Dissertação (Mestrado Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, passim.

[33]ARANTES, A. C. **A História da Educação Física Escolar no Brasil**. Revista Digital – Buenos Aires – Año 13 – nº 124 – Setiembre de 2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm Acesso em: 15dez2015

mocinhas a expressão - totalmente 'espontânea' - de sua 'natureza' feminina" (SCHPUN in MATHIAS e RUBIO, 2010, p.279). A ideia de Dança para mulheres se firmaria com a proposta de Fernando de Azevedo, fixada por meio do ensino de Educação Física para todos os níveis e estabelecimentos educacionais.

Entre os anos de 1927 e 1930, empenhado em modernizar o sistema de ensino, o professor e sociólogo Fernando Azevedo promoveu a reforma educacional no Distrito Federal, localizado a época no Rio de Janeiro (PILETTI, 1994). Naquele momento, havia uma tendência para o pensamento higienista que cultivava o corpo em prol de uma sociedade saudável. Em meio ao contexto da industrialização que se estabelecia, sua reforma se inclinava para uma educação que favorecesse ao refinamento dos modos num sentido mais civilizador.

Esse pensamento que abarcava a ideia da manutenção do corpo saudável e higiênico para a sustentação de uma mente igualmente saudável, já vinha sendo defendido desde o final do Século XIX. É o caso de Rui Barbosa[34] que acreditava que esses elementos poderiam e deveriam ser desenvolvidos por meio do ensino de ginástica.

No século XIX, a Educação Física no Brasil estava pautada no modelo europeu. Oliveira (2010) destaca ainda, a Dança e ginástica rítmica na escola por volta dos anos 1960, como uma atividade direcionada ao público feminino:

> A inclusão da dança como conteúdo dos exercícios físicos foram pela compreensão de uma prática corporal eficiente. Estes conteúdos eram exclusivos do ensino para as mulheres, entendendo que eram gestos femininos, suaves, belos e não viril. Foi através da Educação Física que a dança passa a ser inserida no âmbito do ensino formal. Essa inserção ocorreu depois do início do século XX com as professoras de Educação Física de escolas primarias. Elas utilizavam a dança em jogos com música e em atividades rítmicas, como também em forma de danças folclóricas, eram atividades restritas ao público feminino (MIRANDA, 1991). A

[34] De acordo com a Professora Maria Cristina Gomes Machado, do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá: "A reforma de ensino proposta por Rui Barbosa procurava preparar para a vida. Esta preparação requeria o estabelecimento de um ensino diferente do ministrado até então, ensino este marcado pela retórica e memorização. Era preciso privilegiar novos conteúdos, como ginástica, desenho, música, canto e, principalmente, o ensino de ciências. Esses novos conteúdos, associados aos conteúdos tradicionais, deveriam ser ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. Para tanto, o método que guiaria este aprendizado basear-se-ia na observação e experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento. Recomendava, portanto, a adoção do método intuitivo. Para o autor em estudo, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para tornar o Brasil uma nação civilizada" (MACHADO, s/d).

> dança e ginástica por um bom tempo se confundem na educação física em escolas. A compreensão das duas veio depois que a ginástica rítmica na década de 60, torna-se um esporte exclusivamente feminino (OLIVEIRA, 2010, p. 115).

A Dança esteve presente também no ensino de Música, ainda assim de maneira complementar. No caso do Distrito Federal do Rio de Janeiro, o ensino de conteúdos de Dança apresentava-se com caráter meramente ilustrativo[35].

A relação Arte, Dança e Escola tem sido pauta de discussão de professores, artistas e pesquisadores engajados na luta pela Arte no Ensino Formal, é o caso da professora Isabel Marques[36] (1999, 2003), em cuja produção bibliográfica é recorrente a problematização da "Dança-Educação"[37] e apresentação de questões sobre o ensino de dança para crianças e jovens.

Um grupo ativo na discussão sobre a valorização da Arte como área de conhecimento no ensino escolar é a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Ela firma a presença da Arte no Ensino Formal, ao fazer frente as ideias de flexibilização do ensino de arte. Tendo apresentado o PL 67/1992, Darcy Ribeiro defendia que o adequado seria retirar a Arte da matriz curricular e colocá-la "como atividade extraescolar e, por consequência, não-obrigatória" (FONSECA DA SILVA, 2010, p.4). A pesquisadora afirma que, considerando a estrutura das escolas públicas em atender a projetos, seria arriscado para a área de Arte ficar fora da

[35] No Artigo 439, do Decreto 2940 de 22 de novembro de 1928, aparece a descrição do ensino de música para fazer "estudar e indicar as obras musicaes susceptíveis de interpretação, pelos exercícios de gymnastica rythmica e bailados, nas escolas públicas" (DISTRICTO FEDERAL, 1928). De acordo com Romano (2016), a relação com a dança nesse decreto se estabeleceu pelo viés da criação musical e com o fim de preparar corpos de bailados por meio da coreografia e da ginástica rítmica. Por trás dessa institucionalização e da valorização da cultura musical popular havia um discurso de caráter civilizador.

[36] Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques, fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança desde 1996. Ao lado de Fábio Brazil, é diretora do Instituto Caleidos (www.caleidos.com.br), fundado em 2007, voltado para docência, pesquisa e produção das artes do corpo e da palavra. É autora dos livros "Ensino de Dança Hoje", "Dançando na Escola", "Linguagem da Dança: arte e ensino", "Interações: criança, dança, escola" e "Arte em Questões", com Fábio Brazil. Formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), tem mestrado em *MA in Dance Studies* no *Laban Centre For Movement And Dance* e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Foi assessora do MEC na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

[37] Isabel Marques faz referência a abordagem triangular do ensino de arte e aos princípios da Arte-Educação.

matriz curricular, isso provavelmente enfraqueceria a sua presença no meio educacional.

As preocupações colocadas em meio a FAEB indicam que o mesmo vale para o ensino de dança, e mais do que isso, que é possível imaginar a escola pública que almejamos para os nossos estudantes.

As legislações começam a refletir algumas das necessidades que emergem em meio aos grupos e associações de artistas e educadores. Dentre as mudanças mais recentes, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou, em agosto de 2015, em caráter conclusivo, proposta que estabelece como conteúdo obrigatório na Educação Básica as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro[38].

Diante do exposto até aqui, das indicações colocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCNs de Arte (BRASIL, 1998) e, principalmente, a esta última alteração na legislação, pode-se dizer que no último século, as Artes Visuais, área outrora compreendida como Belas Artes ou Artes Plásticas, trilha um caminho no universo escolar que passa por tendências diversas até chegar a compreensão de Arte como linguagem.

Em certa medida, isso também ocorreu com a Dança, algumas abordagens como a Dança Criativa[39], o Balé ou até mesmo a Expressão Corporal, foram desenvolvidas em instituições de Ensino Formal de maneira pontual. Isso, considerando que até a década de 1990, não há uma política pública para a área de Dança no meio escolar, um dos primeiros indicativos para que isso fosse possível foi a expansão da discussão em torno da área a partir de sua publicação nos PCNs. A Dança abordada como linguagem, a partir das últimas discussões, tem potencial para adentrar a escola constituída pela ideia de Arte.

---

[38] Na fase de finalização deste estudo, circulava a notícia de que acabara de ser aprovado o Substitutivo da Câmara dos Deputados nº 14/2015 pela Comissão de Educação no Senado, chegando a sua fase conclusiva. O PL nº 7.032, de 2010 teve sua a aprovação final determinando que as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são linguagens obrigatórias na Educação Básica. A partir disso, as universidades têm o prazo de cinco anos para ampliar cursos e formar professores para cada área de conhecimento específico curricular em sua especificidade de formação e atuação. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941 Acesso em: 24fev2016

[39] "Dança Criativa" é uma expressão cunhada em meados do século XX para se referir às ideias e metodologias de ensino da dança para a educação inspirada nos estudos de Laban (ALMEIDA, 2013).

Atualmente, o pensamento voltado para o magistério em Dança está imbuído da compreensão dessa Arte como linguagem, que realizada e veiculada no corpo/sujeito social, tem sua expressão por meio do movimento, formas, ritmo/tempo, espaço ao representar-apresentar-interpretar-atuar-aprender-ensinar-apreciar- fruir dança, o que demanda um entendimento amplo dos conceito de Arte, Cultura e Educação:

> O ensino da Dança não deve formar nem para um só estilo nem para todos eles, ele não deve formar para uma técnica ou para técnicas várias. Trabalhar a partir de uma tradição é explorá-la, compreendendo as razões de sua existência, entender sua pertinência e medir as distâncias. O ensino deve ser a experiência da alteridade, confrontando o aprendiz-artista com um gesto diferente do seu. O ensino não inventa, ele possibilita olhar o gesto de modo diferente, e contribui para que um novo pensamento sobre a Dança se reconfigure (BRASIL, Universidade Federal do Ceará. PPC-Dança, p. 31, 2010)[40].

Ou ainda:

> O Licenciado em Dança deverá possuir ampla familiaridade com os processos históricos, em seus respectivos contextos artísticos, que influenciaram o desenvolvimento das artes do espetáculo, sendo capaz de refletir sobre as artes cênicas, além de ter um entendimento amplo do conceito de arte, superando hierarquias e preconceitos (BRASIL, Universidade Federal do Pernambuco. PPC-Dança, p. 2-3, 2010)[41].

A Dança veio ganhando espaço no Ensino Superior, passando a protagonizar atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão pelas mãos de pesquisadores engajados com a formação docente em Dança, é o caso de Isabel Marques[42], que foi assessora do MEC na redação dos PCNs, Lenira Rengel[43], atualmente

[40] BRASIL, Universidade Federal do Ceará. Instituto de Cultura e Arte. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Fortaleza: UFC, 2010.
[41] BRASIL, Universidade Federal do Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Recife: UFPE, 2010
[42] Idem nota de rodapé 32.
[43] Lenira Peral Rengel, atualmente é Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua pesquisa na Arte de Movimento de Rudolf Laban reflete a respeito de conhecimentos que ampliem o entendimento dos modos de operar do corpo. Aborda a Dança, com ênfase nos processos cognitivos que se dão no ensino/aprendizagem. É doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Mestre em Artes/Dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel em Direção Teatral pela Escola de Comunicações e Artes

professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador e Kathya Godoy[44], minha orientadora, professora do Instituto de Artes da UNESP, nomes que destaco aqui por serem referência para o ensino de dança no Brasil e para a minha trajetória.

Os professores que atuam na Educação Básica precisam de obter formação no Ensino Superior e isso passa a ser regulamentado, primeiro por meio da resolução do CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que se instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior para os cursos de licenciatura, de graduação plena. Trata-se de um documento que apresenta os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular para a Educação Básica.

Há as DCNs específicas para cada um dos cursos de nível superior no Brasil, cujos os pareceres e resoluções, listados abaixo, apresentam os princípios, definem os fundamentos e procedimentos para a orientação das IES na organização e desenvolvimento de PPCs nas quatro linguagens desenvolvidas nas Licenciaturas em Arte:

1) Artes Visuais

da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Lidera o Grupo de Pesquisa Corponectivos em Dança, Artes e Interseções.

[44] Kathya Maria Ayres de Godoy, é Professora dos cursos de Licenciatura em Arte Teatro e Bacharelado em Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP), ligada ao Programa de Pós-Graduação do IA/UNESP, orienta pesquisas de Mestrado e Doutorado na área de concentração Arte e Educação. Lidera o Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE). Tendo atuado como bailarina e coreógrafa é formada pela Escola Municipal de Bailado e *Royal Academy of London*, atuou no Corpo de Baile do Teatro Municipal de São Paulo. Graduada em Educação Física e Pós-Graduada em Ginástica e Dança pela OSEC, é Mestre em Psicologia da Educação e Doutora em Educação pela PUC/SP. Das inúmeras ações e pesquisas que a professora desenvolve na área de Arte e Educação, destaco apenas os projetos que tive a oportunidade de acompanhar: Dançando na Escola (2004-2008); Dança Criança na Vida Real (2008); Movimento e Cultura na Escola: Dança (2009-2010) que objetivaram apresentar a dança integrada as outras linguagens para as escolas da zona oeste da cidade de São Paulo; Poéticas da Dança na Educação Básica (2011-2012) que objetivou a formação continuada de professores da rede estadual e municipal de São Paulo. Além disso, presta assessorias para professores das redes públicas municipais (Jundiaí, Diadema, etc) com produção de pesquisas e materiais pedagógicos referentes a esses projetos. Atualmente coordena o Projeto Quinta em Dança (2013-2016) que visa formação de professores e plateia para dança.

- **Parecer CNE/CES 280/2007, de 06/12/2007 -** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura.
- **Resolução CNE/CES 1, de 16/01/2009** - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

2) Dança

- **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 -** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.

3) Música

- **Resolução CNE/CES 2, de 8/03/2004** - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.

4) Teatro

- **Resolução CNE/CES 4, de 8/03/2004** - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências.

5) Dança, Música e Teatro

- **Parecer CNE/CES 146, de 3/04/2002 - A**prova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.
- **Parecer CNE/CES 195/2003, de 5/08/2003 -** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.

O conjunto de pareceres e resoluções acima listados demonstram que temos na atualidade uma legislação que favorece a inserção das diversas linguagens artísticas na Educação Básica, por pessoas habilitadas no Ensino Superior.

A empreitada para a efetivação do ensino de artes foi apenas iniciada e na medida que se problematiza a inserção da Arte no meio escolar, é engrossada a reflexão a respeito de qual seria a maneira mais construtiva de atuar com o ensino de arte/dança nos espaços educativos.

Não há dúvidas de que a presença da Arte na Educação Básica valoriza essa área de conhecimento no meio escolar e que mudanças ainda ocorrerão.

Abre-se um novo capítulo no ensino de arte no qual podemos registrar os poucos anos em que se inscreve a história do Ensino Superior para a formação docente em dança.

Figura3: Professora Ananda Deva, aluna egressa do Curso de Dança da UFV – espetáculo Terra Preta, atividade de extensão

2. UM OLHAR PARA A ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO E A LICENCIATURA EM DANÇA

Neste capítulo, apresento os conceitos de Arte, Cultura e Educação e me propondo a expor algumas perspectivas destas conceituações para mais adiante relacioná-las ao campo e objeto de estudo desta pesquisa.

Minha principal referência é Bourdieu (2005, 2007), a quem posso chamar de fio condutor da discussão apresentada no trabalho, autor do qual, ao lado de Marcuse (1977, 2006) e Michael Apple (2006), tomo conceituações e teorias como suporte para dialogar com os propósitos desse estudo.

Esse exercício levou em consideração o seguinte referencial: o da análise estrutural da Arte, da Cultura e da Educação, a partir da sociologia do teórico francês Pierre Bourdieu (2005, 2007), e por isso mesmo, o contato com os conceitos de campo, *habitus* e capital.

Em linhas gerais, o conceito de **campo** delimita o espaço simbólico, no qual se estabelecem as relações entre os agentes sociais. Nesse espaço, que engloba as relações objetivas históricas e as posições fundadas em formas de poder e/ou de capital, os indivíduos determinam, validam e legitimam seu estatuto social. É possível identificar no campo social a classificação dos signos, de sua adequação social e dos códigos de valores.

Já o ***habitus*** representa a interiorização, por parte dos indivíduos da ideia que se tem de suas condições de classe, de grupo social e de sua localização no **campo social**. Compreende a incorporação de ideias, conceitos ou tendências de pensamento pelos indivíduos, em pequenas doses, ao longo dos anos.

Habitus é, ao mesmo tempo, fruto da interiorização das estruturas sociais (que lhe são externas), bem como o reflexo do conjunto de relações construídas social e culturalmente ao longo da história, as quais são armazenadas na corporeidade do sujeito (indivíduo)[45] na forma de esquemas de percepção, comportamentos e modos de agir.

Capital é um conceito que mensura o acúmulo de forças dos indivíduos no campo social. O indivíduo dispõe de um determinado valor que pode ser simbólico, cultural, social ou econômico e que “pode barganhar” com/o moeda de troca.

[45] Vide página 26. Nota de rodapé 16.

Os conceitos mencionados revelam a ocupação social dos espaços pelos sujeitos, bem como seu posicionamento social e maneiras de compreensão do mesmo, permitindo observar a realidade na qual estão inseridos. Além disso, para Bourdieu (2007) as relações de hierarquia dependem diretamente da posição que o sujeito ocupa no gradiente social.

As lentes colocadas por Bourdieu (2005, 2007) explicitam os mecanismos de legitimação da cultura erudita e nos oferece pistas de como pode ser estreita a relação entre as correntes de pensamento presentes no sistema educacional, o entendimento de arte erudita e o estabelecimento do mercado de bens simbólicos europeu, na composição do referencial cultural no Ocidente de modo geral.

Tais elementos favorecem a percepção da construção de tendências de conceituação de Arte, Cultura e Educação, as quais se desenvolveram socialmente em meio as hierarquias de legitimidades, situações de reprodução, perpetuação, ou até mesmo de confrontação da realidade.

Se tomarmos Arte, Cultura e Educação enquanto sistemas simbólicos[46], é possível compreender que exercem um poder estruturante porque são estruturados, o que é viabilizado por meio do poder simbólico[47].

A estrutura, a que se refere o teórico, diz respeito aos símbolos que permitem efetivar maior integração social e de formulação de um consenso sobre a realidade, facilitando assim a reprodução da ordem social, a qual compreende a configuração de ideologias (BOURDIEU, 2007).

---

[46]Socialmente produzidos, os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos de conhecimento e comunicação que exercem poder estruturante. Eles podem se diferenciar de acordo com a instância de produção e de recepção. Considerando que, de acordo com Bourdieu (2007), a estruturação é resultante da capacidade de integração social em função de formular um consenso, seja hegemônico ou de dominação, que os sistemas simbólicos exercem.

[47] Velado, o poder simbólico só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele: “O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer (...) só se exerce se for reconhecido” (BOURDIEU, 2007, p. 14). Essa conceituação formulada pelo autor, é decorrente de sua observação dos universos simbólicos da Arte, Religião, Idioma, entre outros, apresentados na tradição neo-kantiniana como instrumentos de conhecimento e construção. Fez isso, com vistas à teoria durkheimiana que considerava essas configurações simbólicas como algo arbitrário e determinado em meio ao social. Neste sentido, a análise estrutural é instrumento que permite apreender os esquemas específicos de cada modo de pensar ou operar socialmente, podendo ser configurações legitimadas e/ou reformuladas de outras formas de poder.

Trata-se de uma relação de luta, que sendo simbólica, envolve as diferentes classes sociais no intento de se imporem e de definirem o mundo social.

Os sistemas simbólicos: Arte, Cultura e Educação, áreas que se interpenetram, chamam a minha atenção para as relações entre ideologia e poder: “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes” (IDEM, 2007, p. 11).

A compreensão da relação entre esses três sistemas simbólicos, enquanto áreas de conhecimento, aponta para a importância de seus saberes para formação plena do ser humano, para a autonomia e o exercício crítico da cidadania. Neste sentido, infere-se a necessidade de articulação colaborativa entre as mesmas a fim de construir e cultivar valores essenciais à constituição social dos sujeitos envolvidos num processo de formação para a docência para que sejam capazes de imaginar, para além da especificidade de seu desenvolvimento acadêmico para a docência em Dança, a constituição da escola na qual vislumbrariam atuar.

Em diálogo com um olhar estético e imaginativo para a transformação da sociedade o que envolve a ação de contextualização no tempo e no espaço, por meio de aspectos históricos com o objetivo de tornar conscientes algumas das maneiras de se pensar sobre Arte, Cultura e Educação, lancei meu olhar para a diversidade cultural que configura especificidades estéticas, por meio do pensamento do filósofo frankfurtiano, o alemão Hebert Marcuse (1977, 2006), principalmente, da teoria da Dimensão Estética da Arte.

Em sua mais profunda dimensão, a teoria discute o encontro com potencial político, contido na obra artística, por suas propriedades de apresentação de novas possibilidades de apresentação da realidade (MARCUSE, 1977). O que faz estimular a autonomia e a percepção crítica dos indivíduos.

Ademais, Michael Apple (2006) ao articular Cultura, Economia e o funcionamento da ideologia a relaciona à ideia de poder na construção do currículo, o qual produz valores ideológicos. Discute os problemas da Educação como algo que não se restringe ao meio educacional, mas que diz respeito à sociedade como um todo.

Os pensadores com os quais dialogo, apresentam as bases nas quais estão pautadas toda a reflexão e apontamentos que aparecem na pesquisa. A adoção

destes pressupostos se dá em decorrência de sua perspectiva crítica da análise cautelosa que fazem da cultura hegemônica, na qual os teóricos reconhecem seu caráter afirmativo de perpetuação das desigualdades sociais pelas vias da cultura. Em suma, ao considerarem a potencialidade de transformação social por meio da Arte, da Cultura ou da Educação não perdem de vista a recorrente utilização dessas áreas na manutenção e perpetuação da cultura dominante.

2.1 Lançar um olhar para a Arte e entrever seu potencial revolucionário para a transformação social

Poética
Estou farto do lirismo comedido
Do lirismo bem comportado
Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente
protocolo e manifestações de apreço ao Sr. diretor.
Estou farto do lirismo que para e vai averiguar no dicionário
o cunho vernáculo de um vocábulo.
Abaixo os puristas
Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis
Estou farto do lirismo namorador
Político
Raquítico
Sifilítico
De todo lirismo que capitula ao que quer que seja
fora de si mesmo
De resto não é lirismo
Será contabilidade tabela de co-senos secretário do amante
exemplar com cem modelos de cartas e as diferentes
maneiras de agradar às mulheres, etc
Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbedos
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos
O lirismo dos clowns de Shakespeare

— Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.
Manuel Bandeira

Para refletir sobre Arte é necessário ter o mesmo ímpeto do modernista Manuel Bandeira que brada sua insatisfação para com estéticas ultrapassadas, ou de conformações dadas e postas por um pensamento engessado. A arte, por princípio, permite o lirismo dos bêbados e dos *clowns* de Shakespeare, ou qualquer outra forma de ver o mundo.

Nesse sentido, apresento neste capítulo além de algumas visões de Arte, a dicotomia Arte e Estética sob uma ótica ideológica, a partir de Almeida (1997).

Para tanto, retomo alguns dos pressupostos apresentados em minha dissertação de mestrado (PIMENTA, 2008) e que pautam o interesse dessa pesquisa como um todo.

Primeiro, entendo a Arte como linguagem, uma necessidade humana – e que reflete o ser humano - cuja complexidade reside em sua abrangência enquanto área de conhecimento.

Pode parecer redundante afirmar que há na abrangência da Arte uma complexidade, visto que todas as áreas do conhecimento encerram uma série de ideias enredadas em si. Mas se se considerar que a Arte é uma forma de conhecimento humano que expressa e, ao mesmo tempo, veicula esse conhecimento, reunindo comunicação, expressividade, técnica e o pensamento reflexivo na contínua discussão do que seria ou não Arte, podemos observar que há aí a qualidade dessa área ter uma definição especialmente aberta[48]. Isso quer dizer que, não há como determinarmos, na atualidade, regras muito rigorosas que definam o que seja ou não Arte:

> A arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração, etc. […] esses instrumentos e a própria noção de arte são específicos de nossa cultura. […] eles permitem a manifestação do objeto artístico ou, mais ainda, dão ao objeto o estatuto de arte: a galeria permite que o pintor exponha seus quadros (isto é, que "manifeste" sua arte) e, além disso, determina, escolhendo um tipo de objeto dentre os inúmeros que nos rodeiam, que ele seja "artístico (COLI, 1995, p. 11).

Com sua célebre afirmação, a qual ouvi repetidas vezes em meu curso de graduação, “Arte com A maiúsculo não existe”, Gombrich (1999), reitera a ideia de que não se pode fechar a definição do que seja Arte:

> Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. [...] Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares

[48] Para o filósofo italiano Umberto Eco (1989), o expectador é a figura central na uma rede de relações as quais ele livremente “instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída [...] (1989, p. 40)” Nesse sentido, uma obra é aberta mediante seu olhar e crítica.

> diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe (GOMBRICH, 1999, p. 15).

Há uma série de possibilidades de se eleger socialmente um objeto como artístico ou não. Essa propriedade da Arte como área de conhecimento, será tida em conta neste trabalho.

Por outro lado, há algumas características que convém destacar. A primeira delas é que Arte apresenta um potencial político no sentido abordado por Marcuse (1977, p.11), o qual é manifestado na própria Arte, na forma estética em si. O que se dá devido a sua essência revolucionária que permite mudanças nos diversos âmbitos de sua existência, tais como no técnico, no estilo ou mesmo no estético. Ademais, há o desdobramento desses aspectos na sociedade visto que as manifestações artísticas ocorrem no tempo e no espaço social. Sendo assim, em tese, a tomada de consciência do potencial político da Arte e de sua essência revolucionária, por parte dos indivíduos, poderia impulsionar a transformação social.

Entretanto, Hebert Marcuse (2006) demonstra que quando não há interesse de que o conhecimento artístico seja compartilhado ou quando a Arte é elitizada e até mesmo convertida em mero produto para consumo pela indústria cultural[49], passa a ser controlada por uma lógica específica, favorecendo o distanciamento entre a Arte e o povo (PIMENTA, 2008, p. 35).

Em meio ao exposto, faz-se sempre necessária a pergunta a respeito de que Arte se está falando quando se fala de Arte!

Coli (1995) chama a atenção ao fato de que a noção de Arte atual, presente no mundo ocidental, não teria qualquer sentido em outros contextos sociais. É o caso do "artesão-artista que esculpia os portais românicos ou fabricava os vitrais góticos." Ou ainda, na Antiguidade Clássica Greco-romana "...o escultor que realizava Apolo no mármore ou Poseidon no bronze" (p. 63).

A ideia de Arte, como concebemos na contemporaneidade, com espaços específicos (museus, teatros, salas de cinema e de concertos), pessoas

[49] A conceituação de Indústria Cultural é atribuída aos filósofos alemães, Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), que demonstram que com o avanço do capitalismo liberal, se consolidam condições para sua consolidação e expansão: "bens culturais passaram a ser produzidos em larga escala, visando a atender virtualmente a todas as pessoas que compunham a sociedade" (SILVA & SILVA, 2009, p. 226).

gabaritadas (críticos, acadêmicos, pesquisadores) e mesmo a literatura especializada, são próprias da nossa sociedade e não está, necessariamente, presente em todas as culturas. Somos nós que atribuímos valor às manifestações artísticas que atravessam os anos e os diferentes contextos sociais. Sendo assim, é em cada Cultura que reconhecemos sua essência artística, valores intrínsecos e imanentes de objetos produzidos nos diversos países, épocas e civilizações:

> Quando nos referimos à arte africana, quando dizemos arte Ekoi, Batshioko ou Wobé, remetemos a esculturas, máscaras realizadas por tribos africanas da Nigéria, Angola ou da Costa do Marfim: isto é, selecionamos algumas manifestações materiais dessas tribos e damos a elas uma denominação desconhecida dos homens que as produziram. Esses objetos, culturais não são para os Ekoi, Batshioko, Wobé, objetos de arte. Para eles, não teria sentido conservá-los em museu, rastrear constantes estilísticas ou compor análises formais, como nós fazemos, porque são instrumentos de culto, de rituais, de magia, de encantação. Para elas não são arte. Para nós, sim (COLI, 1995, p. 64).

Tal qual afirma Gombrich (1999), as tribos africanas citadas no trecho acima, diferente do pensamento ocidental, não pretendiam e não entendiam que ao confeccionarem determinados objetos, estariam fazendo Arte. Quem os nomeia dessa maneira são arqueólogos, etnólogos ou historiadores, quando em contato com sua produção.

No “Dicionário de Conceitos Históricos”, Silva & Silva (2009) apresenta uma definição na qual fica evidente que para a **tradição ocidental** Arte vem de beleza:

> A Arte é uma constante na história da humanidade. Todas as culturas possuem Arte, mas sua diversidade torna difícil sua definição. No pensamento ocidental, a Arte é a tradução material da beleza. Por sua vez, a beleza é uma noção da Filosofia Clássica que pode ser entendida como a essência invisível de tudo o que é belo. Dentro da Filosofia Clássica, a beleza é estudada pela Estética, que procura diferenciá-la do belo. Já o belo designa tudo o que, cotidianamente, é captado pela nossa subjetividade e nos provoca emoção, levando-nos a um estado diferente da normalidade. Mas essa noção de belo varia de acordo com o tempo, o espaço e a cultura, ou seja, o belo é relativo: o que é belo para nós, não é para um indivíduo de outra cultura. Entretanto, alguns pensadores consideram que há algo de universal no belo e que pode estar ligado à simetria. Nessa perspectiva, independentemente de todo relativismo cultural, o ser humano de qualquer tempo e lugar consideraria belo tudo o que fosse harmônico e simétrico. De qualquer forma, a noção de beleza

> deriva da noção de belo, assim como para a tradição ocidental, a Arte deriva da beleza (SILVA & SILVA, 2009, p. 27).

No fragmento acima, ao expor que o humano consideraria belo tudo o que fosse harmônico e simétrico, Silva & Silva (2009) descreve o que seria uma concepção clássica de Arte.

Ao apontar que a noção de belo sofre mudança nos diferentes contextos socioculturais e períodos históricos, os autores vão ao encontro das observações pontuadas por Coli (1995). Nesse sentido, a ideia de Arte nos diferentes contextos sócio-históricos-culturais pode ser definida por uma Estética[50] que se reconheça também no assimétrico, no feio ou no desarmônico. Reforça-se a reflexão do que seria ou não Arte nos diferentes contextos.

Há muitos pensadores que defendem que a função da Arte é representar a beleza, e aí está a origem da definição de Arte na história do Ocidente. Ainda, de acordo com Silva & Silva (2009, p. 27): "Ariano Suassuna, em Iniciação à estética, define a Arte tanto como o dom criador quanto como o conjunto de todas as Artes, plásticas, literárias, cinema etc.". Observa-se aí, a apresentação de um pensamento clássico, pautado em filósofos tais como: Platão, Kant e Hegel e isso define um pensamento específico. Essas ideias vão se modificando, através dos tempos:

> [...] historiadores como Collingwood defendem que a beleza não aparece particularmente na Arte, e não é seu objeto específico; Rafael Agullon afirma que, do ponto de vista histórico, a reflexão estética fracassou pela sua subjetividade: as teorias da beleza no campo metafísico e as muitas doutrinas estéticas não puderam evitar o caráter intuitivo que a beleza tem para o ser humano (SILVA & SILVA, 2009, p. 27).

[50] De acordo com Tobias (1967), o termo Estética designa a ciência do belo e da Arte, porém essa não é a única maneira de definí-lo. Há quem não apenas faça distinção ente "Filosofia da Arte, Estética e Metafísica, mas ainda as toma como ciências autônomas, outros, pelo contrário, nem sequer as admitem com ciências distintas (p.13). De modo geral, é reconhecida a existência de uma Filosofia da Arte que estuda os fundamentos da arte e da Estética como análise da beleza. Sendo que, há duas acepções para o termo: "primeiro, em sentido estrito, derivado de Estética, como ciência das leis dos fenômenos do belo estético, contrapondo-se então ao têrmo e ao conceito de Filosofia da Arte, que é a ciência dos princípios mais profundos da arte e da beleza; em segundo lugar, no sentido popular e impreciso de algo que se refere ao belo e àrte, sem determinar o modo como se refere, sem explicitar se se aproxima do belo e da arte para lhes conhecer os fenômenos ou os princípios profundos, ou então, sem nenhuma determinação" (p. 14).

Os autores destacam ainda que, no cerne do entendimento do que seja Arte estão presentes os seguintes contrapontos: primeiro, da Arte como caminho para o mundo das ideias, proveniente de Platão e o outro da Arte sem nenhuma relação com a produção de conhecimento, de Aristóteles – que define a Arte como imitação da realidade. Essas duas vertentes são manifestadas em diferentes situações ao longo da história. Ela pode se revelar por meio da técnica, da forma, do objeto artístico enquanto materialização estética concreta de representação da natureza ou de forma conceitual, no qual tem mais valor o pensamento envolvido ou embutido em sua produção.

Nesse sentido, entendo que para Marcuse (1977), a dicotomia entre Arte conceitual e Arte como primor da técnica não é importante, pois o que impera é o seu potencial político e essência revolucionária dado que toda obra de arte permite que a capacidade imaginativa humana opere no sentido de nos projetarmos nas mais diversas situações:

> [...] condições históricas estão presentes na obra de vários modos explicitamente ou como pano de fundo e horizonte, na linguagem e nas figuras de retórica. Mas são expressões e manifestações históricas específicas de mesma substância trans-histórica da arte: a sua própria dimensão da verdade, protesto e promessa, constituída pela forma estética. Assim, o Woyzeck, de Büchener, as peças de Brecht, mas também os romances e as histórias de Kafka e de Beckett são revolucionárias em virtude da forma dada ao conteúdo (MARCUSE, 1977, p. 13).

Insisto em retomar reflexões iniciadas em meu mestrado, por apresentarem elementos que me são caros na discussão que teço aqui. Nessa perspectiva, reitero: a Arte não é revolucionária porque foi criada para a revolução; mas em virtude da confluência da cultura material e intelectual que viabiliza a percepção do mundo e que se opõe ao trivial e ao vulgar do quotidiano, fazendo extrapolar o comum (PIMENTA, 2008).

Para Marcuse (1977) não faz diferença a distinção entre Arte engajada, conceitual, ou Arte pela Arte, pois não serão essas nomenclaturas ou abordagens que interessam em sua definição. O que será determinante é a forma dada ao conteúdo e de sua materialização no tempo e no espaço, o que reúne um processo conceitual e formal. Sem desprezar, contudo, a primazia em seu tratamento e elaboração.

Assim, o filósofo alemão chama a atenção para a profundidade da manifestação artística, visto que a potência estética pode ser mais ou menos intensa, de acordo com o objeto artístico em pauta. É importante ter em conta, que as considerações de Marcuse (1977) dizem respeito principalmente à fruição[51].

Já, a definição moderna de Argan (2002), rompe com a ideia clássica de Arte, visto que seu pensamento revela aspectos da importância da dimensão reflexiva que vai para além do operacional da execução desta ou daquela técnica.

A arte é a busca de um sistema para dar conta de reunir todas as relações possíveis, cujos processos mentais e operacionais são formas significantes às quais a consciência atribui significados.

Ligada ao trabalho humano, é um modo de produção de valor e sua definição não pode ser resumida às técnicas, aos estilos ou mesmo ao período histórico em que um objeto artístico foi produzido, visto que este não determina categorias de coisas. Em suma, é um "objeto único, que tem o máximo de qualidade e o mínimo de quantidade" (ARGAN, 2002, p. 18-19).

Comparado a Marcuse (1977), pode-se dizer que Argan (2002) coloca foco no processo de elaboração e execução, no fazer propriamente, do objeto artístico. Sendo que, para ele estar envolvido nesse processo exige uma percepção conformadora e formadora. Tal percepção, proporciona a ampliação e a percepção do mundo, incita à reflexão e aguça os sentidos.

Isto posto, ambos os autores se aproximam e se complementam, uma vez que para eles o objeto artístico pode abrigar uma experiência mais ampla no que diz respeito à compreensão do mundo.

Outro aspecto apresentado por Argan (2002), é que circunscrita na história, a obra de arte abriga elementos sociais, históricos, éticos, religiosos ou formais. Ela envolve uma série de significados que não necessariamente foram pensados por

[51] O conceito de fruição aparece no livro "Obra Aberta", de Umberto Eco (1989) como a ideia de recriação da obra de arte por parte do expectador a partir de sua compreensão. Para o autor, ativo na criação artística, o fruidor é o sujeito inteligente, sensível, interpretante, que de certa forma, permite concretizar a Arte. Afirma: "[...] cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (p. 40)". Trata da capacidade humana de apreciação, reflexão e contemplação mediante o objeto artístico.

seu criador, e pode produzir sensações e modos abstratos de pensamento para além do raciocínio lógico.

Para uma compreensão do aspecto potencializador da transformação social da Arte considero que seja fundamental pontuar a dicotomia Arte e Estética a partir de Bourdieu (1996, 2006), isso considerando que, "parte substantiva da obra de Pierre Bourdieu está voltada para a discussão da arte *e da estética*" (ALMEIDA, 1997, p. 155).

Sendo assim, quero destacar aqui algumas considerações em torno do tema, para isso retiro do ensaio bibliográfico: "Distinção e Transcendência: a Estética Sócio-lógica de Pierre Bourdieu", realizado por Kátia Maria Pereira de Almeida (1997), alguns dos elementos dos quais me aproprio a partir do pensamento de Bourdieu (1996, 2006) neste trabalho.

A sociologia de Bourdieu (1996, 2006) revela os mecanismos de constituição, contexto de produção, circulação e consumo dos **bens simbólicos**[52], o que significa o movimento do campo artístico rumo à autonomia ao final da Idade Média. Isso diz respeito ao "processo de libertação da vida intelectual e artística, até então sob o comando da aristocracia e da Igreja na Europa" (PIMENTA, 2008, p. 26).

Surgia um novo grupo de pessoas interessadas em administrar as relações de produção, veiculação e recepção ou consumo de obras de arte desencadeando a expansão da padronização, criação de normas e da profissionalização dessa produção:

> Constitui-se um campo artístico relativamente autônomo resultante de um pensamento que mesclava o ideário da aristocracia e Igreja decadentes com o da burguesia em ascendência. Mais tarde, no período da Revolução Industrial, a autonomia do campo artístico se intensificaria até que finalmente se constituiria em um mercado da obra de arte (BOURDIEU APUD PIMENTA, 2008, p. 27).

[52] De acordo com Bourdieu (2005) o sistema de bens simbólicos é organizado a partir da passagem da vida intelectual e artística até então, sob o comando da aristocracia e da Igreja na Europa, para as mãos de um novo grupo de pessoas interessadas nessa atividade, a burguesia em ascendência. Numa atitude de apropriação e resguardo desse ramo da atividade humana, os envolvidos em seu processo de consolidação determinam regras e normatizações para a profissionalização nesse campo: "Constitui-se um campo artístico relativamente autonômo resultante de um pensamento que mesclava o ideário da aristocracia e da Igreja decadentes, ao lado da burguesia em ascendência. Mais tarde, no período da Revolução Industrial, a autonomia do campo artístico se intensificaria até que finalmente se constituiria o mercado da obra de arte" (PIMENTA, 2008, p. 27).

A partir do momento que, esses novos produtores e receptores articulam os aparelhos e mecanismos de consagração e promoção dos bens simbólicos, passam a determinar os processos e as condições dessa produção, surge então o dilema sobre o que seria Arte: algo puramente estético ou mercadoria?

De acordo com Silva & Silva (2009) a Arte passa a ser um fim em si mesma, desde a Grécia Antiga, período estudado por Arnold Hauser que observa a perda do caráter religioso:

> Para ele, nesse momento, a Arte deixou de ter uma função religiosa. Na verdade deixou de ter qualquer outra função que não a função de Arte: a Arte era mais um meio para se alcançar alguma coisa, e passou a ser um fim em si mesmo; deixou de servir à magia, de ser uma forma de propaganda, e se tornou uma atividade pura, desinteressada e autônoma (SILVA & SILVA, 2009, p. 29).

Para Hauser (apud SILVA & SILVA, 2009) a Arte emerge como uma atividade pura já na Grécia antiga. Sabe-se que naquele período está a gênese da compreensão da Arte como pura significação, desinteressada, autônoma e relacionada à estética, mas **a independência da Arte se estabelece a partir da organização do sistema de bens simbólicos**[53].

Dessa maneira, é pertinente a ideia de que, desde a Antiguidade Clássica, as reflexões em torno da Estética apresente preocupações, tais como: "*Arte tem como* único objetivo a criação da beleza ou ela só tem validade quando engajada a uma ideia, com uma finalidade, por exemplo, educativa?" (SILVA & SILVA, 2009, p. 29).

É com referência no sistema de bens simbólicos de Bourdieu (2005), que emerge o dilema: a Arte é pura mercadoria ou pura significação?

Ao ressaltar as características de imanência e transcendência presentes na sociologia etnológica de Bourdieu, Almeida (1997) demonstra como o pensador explora a dicotomia Arte e Estética em suas obras, mais especificamente em "As regras da Arte", de 1996 e em "A distinção", de 2006[54]:

---

[54]Em linhas gerais, no livro "As regras da Arte", Bourdieu (1996) apresenta a estrutura e gênese do campo literário definindo que há sempre uma posição social para cada posição estética. O autor rompe com todos os postulados clássicos da História da Arte, tais como: a ideia de criador incriado, de genialidade, de singularidade irredutível da obra de arte e a ideia de disposição universal para o juízo estético. Revela basicamente, as regras que regem escritores e instituições literárias na França, apresentando os fundamentos para a teoria da produção artística e o modo como o artista atua para se constituir em sujeito de sua própria criação. Em "A Distinção", Bourdieu (2006) apresenta a investigação a respeito

> A contribuição de Bourdieu para esse debate consiste fundamentalmente em superar a suposta incompatibilidade entre o universalismo das categorias arte e estética – colocadas na escala da humanidade e tidas como etnocêntricas por definição, já que produtos teóricos de uma experiência histórico-social particular – e um relativismo cultural que se quer imparcial, e as considera categorias histórica e socialmente específicas (ALMEIDA, 1997, p. 156).

> Bourdieu propõe uma separação do "artístico" e do "estético", que lhe permite afirmar a universalidade potencial da arte, pluralizando-a como campo específico de atividades em função de sua aplicabilidade intercultural. Lembremos a esse respeito, a máxima de Mauss (1967: 89) de que "um objeto artístico, por definição, é "um objeto reconhecido como tal por um determinado grupo". Em contrapartida, ele admite a singularidade intra-social – e, aí sim, a irredutibilidade – da estética, como juízo secretado por uma modalidade específica de arte (IDEM, 1997, p. 156).

A separação entre Arte e Estética identificada pela autora na obra de Bourdieu (2006, 1996) é fundamentada na abordagem que faz da Arte enquanto experiência em relação à estética enquanto categoria.

A visão do pensador francês, com a qual compactuo neste trabalho, apresenta a estética numa ótica estritamente ideológica.

Por isso, trago aqui a perspectiva da dimensão estética de Marcuse (2007) como uma alternativa a ideia de estética como um erro inadmissível posto que é historicamente utilizada para definir o gosto "como discriminação tanto em relação à produção -, como também é fundamentalmente em relação à percepção, instaurando um mecanismo **seletivo e excludente** responsável por distinções sociais radicais*"* (ALMEIDA, 1997, p. 158), tal qual aparece nas reflexões de Bourdieu (2006)[55] demonstradas em "A Distinção".

Vale destacar que, Bourdieu (2006) não propôs que se desconsiderasse a estética ao discutir, analisar e refletir sobre Arte, o que ele fez foi revelar como a

---

da aquisição de capital simbólico para realizar a crítica do gosto como algo que classifica e distingue, não podendo ser puro ou imparcial e, sob esse prisma, a consideração de que **gosto se discute.** Demonstra a relação entre capital simbólico acumulado e as preferências dos indivíduos em matéria de artes, cultura, educação, entre outros, bem como esses gostos estão ligados à sua posição social.

[55] Em seu ensaio, Almeida (1997) analisa o texto original: BOURDIEU, P. ***La Distinction. Critique Sociale du Judgement.*** Paris: Minuit, 1979.

estética pura[56] tem sido compreendida, aplicada e conduzida em nossa sociedade e de como tem afastado a Arte da vida social. Ter isso em conta é importante para a compreensão de que ponto de vista a Arte é apresentada nos diferentes contextos. Por isso mesmo, o autor apresenta como necessária a definição dos contextos de produção da Arte, numa perspectiva histórica considerando que obra e artista só existem em relação ao meio social e na relação com o outro, ou seja, de como está organizado o campo social.

Já no que diz respeito a abordagem conceitual de Arte, um dos pontos cruciais identificados por Almeida (1997) na obra de Bourdieu (1996, 2006), diz respeito a elementos bastante específicos os quais possibilitam explicitar a compreensão que tenho do binômio Arte e Estética no ocidente:

> Em termos comparativos, é possível falar em **artes** sem estética**,** mas não **na estética** sem a modalidade específica da experiência artística que a condiciona. No limite, poder-se-ia dizer que só existe uma "estética" em Bourdieu na medida que esta é "antikantiana": trata-se de uma estética da sociedade, instância que incorpora o fundamento transcendente – novamente, aqui, esse transcendente metodológico de que fala Lévi-Strauss-, depois de retirá-lo da arte (ALMEIDA, 1997, p. 158).

Nessa perspectiva, a **estética pura**, em sua máxima expressão, apresenta um estatuto descritivo do campo artístico ocidental que define a ideia de autonomia e irredutibilidade[57], descaracterizando o processo histórico de produção, veiculação e recepção da obra de arte.

Sendo que, o objetivo de Bourdieu (1996, 2006) é justamente o contrário. Visto que, sua disposição é a de investigar **o que o estatuto do objeto revela sobre o**

---

[56] Bourdieu (2005) critica a aparente a *""neutralização" operada pelo olhar dito estético, o qual apresenta o interesse puro pela forma"* (p.278). Para o autor a ideia de **arte pura**, desconsidera todas as relações contextuais e sociais que envolvem Arte. Estética pura configura-se com um olhar puramente estético e voltado ao interesse puro da forma e que desvincula Arte e realidade. De seu ponto de vista, cria um sistema uniforme de apreciação estética com aparente universalidade, mas que constitui um dos mecanismos de reprodução de um consenso cultural estabelecido por uma elite que regula e determina o que é Arte, as obras e os artistas.

[57] Todas as produções culturais, a filosofia, a história, a ciência, a arte, a literatura etc., são objetos de análises com pretensões científicas. [...] Em todos esses campos encontra - se a mesma oposição, o mesmo antagonismo, frequentemente considerados como irredutíveis – sendo o domínio da arte, certamente, um dos lugares onde essa oposição é mais forte – entre as interpretações que podem ser chamadas internalistas ou internas e aquelas que se podem chamar de externalistas ou externas (BOURDIEU, 2004, p. 19).

social, explicitando as arbitrariedades envolvidas nos processos de produção.

Frente ao exposto, a Arte apresenta a construção do espaço social como espaço objetivo, o que é possível por meio de uma lógica específica que consiste na produção de signos de distinção de classe, o que se dá de maneira dinâmica, em meio a um campo de lutas no qual acontecem reordenações, resistências, imposições, justaposições e interposições nas diversas instâncias.

Possivelmente, a Arte seja a forma mais evidente de revelação das relações embutidas na estrutura social:

> A arte constitui, dessa forma, um campo privilegiado para o exercício de uma ciência relacional cujo ponto de partida é uma filosofia disposicional da ação centrada nas relações objetivas entre as potencialidades inscritas nos agentes e a estrutura das situações nas quais eles agem (ALMEIDA, 1997, p. 159-160).

Trata-se de um sistema encerrado em si, no qual os bens culturais estão suscetíveis de reproduzirem as diferenças sociais por meio da distinção e da legitimação no que se refere a produção em Arte. Se por um lado, a distinção significa a diferenciação entre os detentores do conhecimento artístico e os desprovidos desse saber, revelando o gosto composto por capitais metaforicamente dissonantes. Por outro lado, a legitimação é o processo de desenvolvimento das regras que determinam a produção artística. Com a exigência de um certo nível de preparo na compreensão das estruturas engendradas nesse campo e que só pode ser acessível aos detentores dos códigos do dito processo, ou seja de seus criadores.

Me pauto em Bourdieu (1996, 2006) no que diz respeito ao sistema de distinções artístico-estéticas como nada mais do que:

> [...] manifestação *legítima*, transfigurada e irreconhecível, da classe social, e não existe senão pelas lutas simbólicas de apropriação exclusiva de signos distintivos: amnésia da gênese, objetivada em formas aparentemente a-históricas que estruturam a percepção de si e do mundo (ALMEIDA, 1997, p. 160).

Ou seja, **em sua positividade histórica a estética nega o social.** Sendo que, a forma de perpetuação dessa ideia sobre estética como um *a priori é* sua

reprodução como tal no meio educacional. O que desde sempre replicado, faz parecer plausível essa distinção natural, um *habitus* histórico, que satisfaz os sentidos socialmente instituídos. O que se relaciona diretamente ao estatuto da obra de arte e do artista como gênio, detentor de um poder extraordinário ou algo parecido.

Dado a este efeito mágico, quase ritualístico no qual a Arte apresenta-se estandardizada, temos na representação artística um princípio de permanência da ordem social a ser perpetuado por meio da tradicionalização.

O fenômeno em questão é a relação social incorporada, que faz parecer natural a redução da percepção estética ao mero desfrute e a criação artística como capacidade individual, ambas como manifestações de natureza humana, inerentes e não produzidas socialmente.

Em meio ao apresentado até aqui, emergem dois aspectos da Arte: primeiro, como representativa do princípio da estrutura social e da eficácia estruturante e, segundo, simbolizando a distinção.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, de caráter performativo, se conclui que a Arte, por meio de mecanismos de exclusão e inclusão, instituição e destituição, administra hierarquias e classificações inscritas nos objetos e nas instituições.

Em relação a Arte simbolizar a distinção, há que se considerar a ideia de simbólico subjacente à arte como o valor enquanto capacidade social de atribuição de valores.

Ou seja, permeiam-se e produzem-se relações sociais por meio da Arte, sendo que do ponto de vista da radiografia social de Bourdieu (1996, 2006), é possível tratar as práticas artístico-estéticas como econômicas. Isso quer dizer que, ao reunir o aspecto técnico e o estético, a produção artística está orientada “para a maximização do lucro material e/ou simbólico” (MICELI APUD ALMEIDA, 1997, p. 164).

O que faz com que o objeto de arte encerre em si mesmo um poder proveniente dos processos técnicos como um campo de domínio da genialidade do artista, conferindo um potencial mágico à obra de arte.

Sem esquecer que o artista - essa controversa personagem, tida para alguns como aquele que faz Arte e para outros como quem, em sua consciência estética,

elabora a obra de arte, no sistema de bens simbólicos não responderia mais ao mecenas que lhe encomendava peças, mas em termos de produção responde aos responsáveis pela circulação do trabalho artístico, tais como *marchands*, curadores e críticos.

Na contramão do *habitus*, (BOURDIEU APUD MICELI, 2003) rejeita o que está dado e posto em relação não apenas ao estatuto do artista, mas também do intelectual:

> [...] a recusa das formulações ideográficas da história literária ou da crítica de arte de perfil convencional - a ideologia romântica do gênio criador, a biografia como resgate de um projeto puramente estético, a vida do autor ou artista como obra de arte - estava na raiz dessa outra apreensão, sociológica, crítica, desveladora, acerca dos condicionantes estruturais do trabalho intelectual (MICELI, 2003).

Por último, ao discutir a respeito da ideia de estilo presente na história da arte e da cultura ocidental, Adorno (2007) apresenta uma conexão de caráter prático que representa bem a problemática desenvolvida por Bourdieu (1996, 2006). Neste caso, trata-se da necessidade da Indústria Cultural se apegar ao estilo para facilitar sua produção de objetos em grande escala:

> Esta caricatura do estilo, contudo, diz alguma coisa sobe o estilo autêntico do passado. O conceito de estilo autêntico se desmascara, na indústria cultural, como o equivalente estético da dominação. A idéia do estilo como coerência puramente estética é uma fantasia retrospectiva dos românticos. Na unidade do estilo, não só do medievo cristão como também do Renascimento, manifesta-se a estrutura cada vez diferente do poder social em que o universal estava enclausurado, e não a obscura experiência dos dominados. Os grandes artistas nunca foram os que encarnaram o estilo no modo mais puro e perfeito, mas sim aqueles que acolheram na própria obra o estilo como rigor, a caminho da expressão caótica do sofrimento, o estilo como verdade negativa (p.21).

No trecho acima, Adorno (2007), faz uma crítica a respeito da caricatura do estilo chamando a atenção para o seguinte aspecto: o de uma linguagem específica e de sua apropriação pelos detentores dos códigos da Arte. Neste caso, o código apresentado é o estilo, bem como a relação de manutenção ou ressignificação do mesmo. Sendo que, a ressignificação se dá quando o artista “não encarna o estilo”

mas o acolhe na própria obra, numa ação que rompe, em certa medida, com o preestabelecido. Numa perspectiva otimista, acredita que a falsa ideia da estética pura, gestada na cultura erudita pode ser desmascarada em meio a Indústria Cultural. Sendo que, o mais importante para o fechar esse entendimento da obra de arte numa situação ligada a um mecanismo social a serviço da dominação, como é o caso da Indústria Cultural.

A pretensão da Arte **é sempre ideologia** (ADORNO, 2007) e, por isso mesmo em sua plenitude, reflete o ser humano revelando os conflitos históricos, a política, a ética e todos os aspectos de seu tempo, é um conceito amplo o qual não é possível ter a intenção de esgotar.

Sem esquecer que, tal qual afirma Bosi (2000): “A arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura” (...) Arte é produção, por isso supõe trabalho” (p.13). Nesse sentido, há que se considerar a Arte como processo e produto do trabalho do artista.

Em suma, sua definição não pode ser tida como apenas aberta, como se pressupõe na contemporaneidade, mas sempre como paradigmática.

2.2 No horizonte, vislumbrar a Cultura!

Cultura e Arte são necessidades humanas e só fazem sentido mediadas por um pensamento educacional que leve em consideração homens e mulheres como sujeitos sociais. A educação reflete a cultura e a maneira como nos organizamos socialmente. Nesse sentido, observo a partir da obra de Bourdieu (2003, 2005, 2006, 2007, 2009), que as relações de poder na sociedade podem ser compreendidas da seguinte maneira: de um lado as forças econômicas e de outro as culturais (simbólicas). Ambos os tipos de capital se sobrepõe mas não se subordinam e constituem o poder simbólico-econômico dos sujeitos lhes conferindo seu *status*[58] social.

De modo geral, as elites impõem padrões simbólicos e culturais e da mesma maneira que a distribuição de renda não é necessariamente equitativa, ocorre com

[58] Do latim, *Status* (SILVA, 2006, p. 451), em sua definição estrita, indica a posição, estado, situação, modo de ser ou condição da pessoa. Adotado aqui no entendimento de condição social de um indivíduo na sociedade.

o capital cultural, simbólico ou social. É igualmente notável o exercício das culturas dominantes na perpetuação, manutenção e reprodução afim de difundirem seus valores às classes subalternas.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração aqui é que há grande aproximação entre a cultura dos grupos sociais dominantes e os conhecimentos a serem disponibilizados pela escola. O que faz estabelecer distinção entre as pessoas: as possuidoras de capital cultural e as não possuidoras. Ademais, define determinados referenciais de Arte, Cultura e Educação e faz parecer que tais bens sejam privilégio de alguns poucos.

É recorrente na visão de Bourdieu (2005, 2006, 2007, 2009) a alusão à luta simbólica entre as classes sociais em busca de imposição de seus valores culturais e pela busca por legitimação e apropriação de bens simbólicos. Esta é a radiografia que sociólogo francês registra, a qual revela que para compreender Cultura é necessário observar três aspectos: a construção do gosto[59], as relações de ideologia e de poder.

É nessa perspectiva que abordo Cultura neste trabalho, pois confio que ela seja uma via de integração entre os sujeitos uma vez que permite compreender os diferentes grupos sociais em sua diversidade. Ademais, é um exercício que tento fazer sem deixar de olhar para outras abordagens do conceito.

Assim, começo chamando a atenção para a relação Cultura e civilização por configurar um exemplo de tensão de valores entre grupos sociais e que, ao longo da história, recebeu várias definições e distinções.

Se o termo Cultura deriva do sentido de crescimento natural, o termo civilização é derivado do latim significando a condição de cidadão (*civitas*), o qual se contrapõe a barbarismo (e também é tido como uma condição social cujo significado original é o modo de vida de um grupo estrangeiro (SILVA & SILVA, 2009). Sendo que, a ideia de civilização ou civilidade também pode indicar, no senso comum, a condição de educado.

Barnard (apud SANTAELLA, 2009) afirma que para os escritores como Immanuel Kant (1724-1804) ou Matthew Arnold (1822-1888) a cultura representa

[59] Para Bourdieu (2006), o gosto é como se fosse o cartão de visitas do sujeito, pois revela seu arsenal de conhecimentos, seu capital cultural: "[...] o gosto é o princípio de tudo o que temos (pessoas e coisas), de tudo o que somos para os outros e é através dele que classificamos e somos classificados" (p. 59).

essencialmente as condições morais do indivíduo, e com isso está associada aos valores espirituais. Ao passo que, a civilização significa as convenções da sociedade a qual estão associados valores materiais. Já, o ceticismo sobre a importância da ideia de civilização tem sua origem em Denis Diderot (1713-1784) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Para Weber (2004)[60], a civilização é tida como um produto da ciência e tecnologia relacionando-se primariamente com a natureza e não com o homem, por isso é universal e acumulativa. Já a Cultura refere-se à interpretação humana expressa em significados e valores, assim acontece com a Filosofia, Religião e Arte.

No caso da França, a ideia de civilização prevaleceu sobre a Cultura, sendo que uma exceção pode ser encontrada na obra de Claude Lévi-Strauss (1908-2009)[61], fortemente influenciada por Franz Boas (2010). Este último, levou para o campo da antropologia as contribuições conceituais do estruturalismo linguístico. Para ele, os elementos universais na atividade do espírito humano podem ser compreendidos como partes irredutíveis e suspensas em relação ao tempo que perpassa por todas as formas de pensar dos seres humanos.

No que concerne ao pensamento humanista e ao antropológico de Cultura, Santaella (2009) apresenta os elementos presentes na obra de Raymond Willians (1979) para **cultura e civilização,** são eles: a) um estado geral ou hábito da mente tendo relações próximas com a ideia de perfeição humana; b) um estado geral do desenvolvimento intelectual numa sociedade como um todo; c) o corpo geral das artes e do trabalho intelectual; d) um modo geral de vida, material, intelectual e espiritual.

Ao encontro de Bourdieu (2003, 2005, 2006, 2007, 2009), a relação Cultura e civilização, segundo Marcuse (1998) apresenta um paradoxo entre si. Para o filósofo alemão, Cultura seria uma forma de controle social para a civilização ocidental, como processo de humanização caracterizado pelo:

[60]A obra referenciada aqui: **A Ética Protestante e o " Espírito " Do Capitalismo,** foi originalmente publicada em 1905. Tido como um dos fundadores da Sociologia, o pensador alemão Max Weber (1864-1920), em linhas gerais, relacionou em seus estudos o desenvolvimento do capitalismo ao protestantismo.

[61] Notável no meio acadêmico brasileiro, o filósofo francês Claude Lévi-Strauss, foi professor de sociologia, entre os anos de 1935 e 1939, na então recém-criada Universidade de São Paulo (USP).

> [...] esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria (MARCUSE, 1998, p. 154).

Essa diferença consiste em Cultura representar os estados de alma, a percepção do mundo das coisas, "uma dimensão superior da autonomia e da realização humana" (p. 154), diferente do mundo do trabalho que a civilização impõe. No qual, a necessidade e o "comportamento socialmente necessários, dentro do qual o homem não é efetivamente nem está em seu próprio elemento, mas submetido às condições e às necessidades exteriores" (IDEM, 1998, p.154).

Ao relacionar o desenvolvimento do que significou a ideia de Cultura na antiguidade e na modernidade Marcuse (1998), discutiu maneiras de compreender seu significado a começar pela representação da transcendência da vida na antiguidade grega como algo destinado para poucos privilegiados da sociedade que podiam se ocupar do "ócio" para se dedicar às coisas do espírito, à Verdade, ao Bom e ao Belo.

É possível traçar aqui, uma estreita relação com a ideia de **estética pura**[62], mencionada anteriormente, em que faço referência à ideia clássica de Arte, cuja função é representar a beleza e que é tida como um erro inadmissível para Bourdieu (2006) pelo fato desse tipo de maneira de compreender Arte definir o gosto como termômetro de discriminação seletivo e excludente que desconsidera o contexto histórico de sua produção, veiculação, realização, entre outros aspectos.

É nesse sentido que Marcuse (2006) argumenta como a fruição estética teria sido construída para favorecer aos objetivos políticos da burguesia, constituindo assim o caráter afirmativo da Cultura. Para ele, a Cultura afirmativa assumiu o compromisso com as necessidades ideológicas da burguesia viabilizando e fazendo consolidar o poder de uma então nova classe dominante.

Esse comprometimento histórico do caráter afirmativo da Cultura faz com que a sociedade estratificada em classes só conheça uma forma de prazer, o qual se resume ao consumo de bens materiais.

---

[62] Vide página 57. Nota 56.

De modo que, em uma sociedade assim concebida não poderia haver liberdade, haveria apenas a obrigação de trabalhar a qual deve perdurar até que o indivíduo venha a tomar consciência crítica de que pode estar sendo manipulado. E até que sinta a necessidade de mudar sua situação, o homem estará fadado a ser “vítima do mecanismo de alienação voltado contra ele mesmo” (MARCUSE, 2006, p. 160).

É sabido que esse estágio do capitalismo avançado teve origem na Indústria Cultural, que por sua vez surgiu com a industrialização, com os primeiros jornais de grande tiragem, vindo logo a gerar a cultura de massa, que se instalou apenas quando já existia a sociedade de consumo. Foi na segunda metade do século XIX, com o avanço do Capitalismo liberal, que se consolidaram as duas condições fundamentais para a existência da indústria cultural: a economia de mercado e a sociedade de consumo (SILVA & SILVA, 2009, p 226).

Em linhas gerais, e de acordo com os autores, a Indústria Cultural é a produção e disseminação de produtos culturais para o consumo em massa, ou seja, o consumo de um grande número de pessoas em diferentes lugares, independentemente de suas particularidades. Tal produção é realizada em geral pelos meios de comunicação e está interligada à atividade industrial propriamente dita.

Dentre os pensadores que se debruçaram sobre o que significou o surgimento da Indústria Cultural para as sociedades, é central na obra de Adorno (2007) a discussão sobre a perda da aura da Arte nesse contexto.

Para o pensador alemão, a Indústria Cultural, ao passo que acelera e reduz, ou até mesmo afasta o tempo/espaço entre o sujeito e a obra de arte, o que faz por meio da simplificação da produção artística, exerce uma função anti-iluminista. Dessa maneira, o objeto artístico perde sua aura ao ser dessacralizado. Os mecanismos para que isso aconteça envolvem a manipulação das vontades (recalcadas) e a recriação dos impulsos os quais vem a ser satisfeitos por essa mesma indústria que organiza, determina e difunde as necessidades das pessoas.

Na expectativa de que a Cultura contribua para transformação social dos sujeitos, não se pode esperar que a mesma ocorra apenas por momentos de fruição, uma vez que essa ação isolada não garante em si, a emancipação do

indivíduo, visto que a mesma pode também ser gerenciada, produzida e distribuída pela burguesia conforme seus próprios valores e interesses:

> A cultura é redefinida pela ordem existente: as palavras, os tons, as cores e as formas das obras sobreviventes permanecem as mesmas, porém aquilo que expressam perde sua verdade, sua validade; as obras que antes se destacavam escandalosamente da realidade existente e estavam contra ela foram neutralizadas como clássicas; com isso já não conservam sua alienação da sociedade alienada (MARCUSE, 1998, p.161).

Para Marcuse (2006), na sociedade capitalista avançada, a Arte e a Cultura estão prestes a perderem seu valor de transcendência, e sua dimensão estética[63], o que acontece porquê neste meio social as áreas tidas como artística e cultural não fazem contraponto com o quotidiano ordinário. Desse modo, não podem potencializar mas apenas amornar e limitar o senso estético.

Ao conceder uma entrevista para a Radiotelevisione Italiana (RAI) em 1968, Hebert Marcuse discorreu a respeito da sociedade industrial, a qual sob seu ponto de vista, favorecia uma cultura que trata a realidade irracional na sua aparente racionalidade, de modo não funcional uma vez que funcionalidade deveria servir à felicidade dos sujeitos. Segundo ele:

> *[...] En virtud in cui i modo chi è organizzata la propria base tecnológica, la società industriale contemporanea tende a essere totalitaria. Non soltanto una forma de governo e di dominio politico producono i totalitarismo, ma pure un sistema especifico de produzione e distribuizione sistema che può benissimo essere compatibile con i pluralismi di partiti, di giornali, di potete controbilanciadisi, etc.*
>
> (Em virtude do modo como é organizada a própria base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a ser totalitária. Apenas uma forma de governo e de domínio político não produz o totalitarismo, mas também um sistema específico de produção e distribuição, sistema que pode ser muito bem compatível com os pluralismos partidários, de jornais / notícias que podem contrabalancearem-se, equilibrarem-se. trad. Luana do Amaral Silva, 2015.)

[63] Vide página 14. Nota de rodapé 4.

Numa postura engajada, Marcuse (1968) apresenta-se como um oponente radical da opulência na sociedade afluente e esbanjadora, que apresenta exageradamente a característica da ideia do acúmulo de riquezas. De seu ponto de vista, com o sujeito aprisionado ao ideal do acúmulo de bens materiais dificilmente poderá ser livre nestas condições. Nesse sentido, apenas algumas pessoas tem liberdade, mas esse o conceito tem um valor muito mais denso do que o que se pode compreender nos dias de hoje:

> *"[...]Una confortevole, levigata, ragionevole, democrática, non libertà prevale nella civilità industriale avanzata. Nei libertà dei pensiero, di parola e di conscienza erano idee essencialmente critiche ao pare dell´iniziativa che servivano a promuovere e a proteggere. Nella misura in cui della libertà da bisogno sostanza concreta di ogni libertà stá divenendo una possibilità reale nei libertà correlate è stato di minor produtività vanno perdendo il contenuto di un tempo."*
>
> *"[...] L´indipendenza di pe'nsiero, l´autonomia in diritto all´oposizione politica sono private de la loro fondamentale funzione critica, in una società che pare sempre meglio capace di soddisfare i bisogni di che è organizzata.*
>
> (Na civilização industrial avançada prevalece uma ideia de cultura confortável, lapidada, razoável, democrática e não libertária. A liberdade de pensamento, de palavra e de consciência eram ideias essencialmente críticas, e pareciam iniciativas necessárias para promover e proteger. Na medida em que a liberdade fosse uma necessidade de substancia concreta, esta ia tornando-se uma possibilidade real de liberdade correlata, de menor produtividade, perdendo o conteúdo de seu tempo. A independência de pensamento, a autonomia de direito na oposição política são privadas de suas funções críticas fundamentais, em uma sociedade que parece sempre mais capaz de satisfazer as necessidades de quem a organiza – Livre Trad. Luana do Amaral Silva, 2015).

Além disso, Marcuse (1968) não questiona a tecnologia enquanto tal, mas contesta o abuso que determinadas empresas ou instituições da sociedade industrial faz com a própria tecnologia, utilizando-a com interesses de repressão e alienação numa sociedade fortemente repressiva. No fragmento abaixo, um exemplo dado por Marcuse (1968) a respeito da Cultura aponta para a utilização pela classe dominante da máquina da tecnologia para alienar a classe operária:

> *"la classe operaria è fondamentalmente integrata al sistema, anche se le classi non sono scomparse (…) Se il lavoratore e il suo capo assistono allo stesso programma televisivo e visitano gli stesi luoghi di vacanza (…) se tutti leggono lo stesso giornale, ne deriva che*

> *questa assimilazione non indica tanto la scomparsa delle classi quanto la misura in cui i bisogni e le soddisfazioni che servono a conservare gli interessi costituiti sono fatti propri dalla maggioranza della popolazione, la democrazia totalitaria lavora con l'integrazione"*
>
> (A classe operária é fundamentalmente integrada ao sistema, mesmo se as classes não são vistas (...) se o trabalhador e o seu patrão assistem ao mesmo programa de TV e ambos frequentam os mesmos lugares nas férias (...) se todos leem o mesmo jornal, deriva que esta assimilação não indica tanto o desaparecimento das classes quanto a medida na qual as necessidades e as satisfações que servem a conservar os interesses constituídos são fatos próprios da maioria da população, a democracia totalitária trabalha com a integração. Trad. Luana do Amaral Silva, 2015).

A democracia totalitária opera sob a égide da integração-dominação e, contraditoriamente, a ciência por meio da qual se criou a sociedade tecnológica pode sofrer críticas ao tentar superá-la.

Por isso, a preocupação de Marcuse (2006) quanto à liberdade de pensamento. Ele afirmava que, sempre que possível fazia uso dessa liberdade, mas que, no entanto não podia dizer que essa condição fosse inerente à natureza do homem, uma vez que não há de fato a liberdade de expressão, nem liberdade de pensar, nos moldes que a Cultura Afirmativa propõe.

Outro aspecto que se faz necessário pontuar é a Cultura de massa como uma ideologia para a dominação das classes:

> O que dissemos sobre a montanha, podemos também dizer a respeito de todos os entes reais. São formas de nossas relações com a natureza mediadas por nossas relações sociais, são seres culturais, campos de significação variados no tempo e no espaço, dependentes de nossa sociedade, de nossa classe social, de nossa posição na divisão social do trabalho, dos investimentos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos homens. Isto, porém, não implica em afirmar o oposto, isto é, se o real não é constituído de coisas, então será constituído por ideias ou por nossas representações das coisas. Se fizéssemos tal afirmação, estaríamos na ideologia em estado puro, pois para esta última a realidade é constituída por idéias, das quais as coisas seriam uma espécie de receptáculo ou de encarnação provisória (CHAUÍ, 1980, p. 7-8).

Segundo o Professor Doutor Paulo Ghiraldelli Jr.[64], em palestra realizada no Centro de Estudos em Filosofia Americana, em São Paulo, a primeira característica da ideologia é aquilo que aparece na frente, a “propaganda”. Ele cita como exemplo as bandeiras com a cruz nos mastros das caravelas espanholas rumo à guerra com a mensagem de que eles católicos seriam mais próximos de Jesus do que os seus inimigos ingleses protestantes. Tal representação, ilustra como a ideologia apresenta símbolos, traz signos, imagens e propostas. É uma doutrina, mas ela não está na retaguarda, ela comanda.

A segunda característica da ideologia, para Ghirardelli (2011), é que ela busca o discurso da universalidade, o que a torna cada vez mais abstrata e mais rarefeita de sentido e significado. Funciona como ideologia porquê se torna uma regra universal doutrinária que faz com que as pessoas se engajem, ainda que não reflitam com quais ideias se envolveram de fato.

A terceira e última característica da ideologia, nas palavras do filósofo, é ela estar muito próxima do engodo, do erro, da ilusão, embora não o seja. O erro da ideologia quando denunciado não desaparece como o erro da percepção, ou de raciocínio, que são corrigidas quando a ilusão termina, ou quando as ideias são confrontadas e descobrimos a contradição.

Nestes moldes, a Cultura de Massa pode ser considerada uma ideologia para a dominação das classes, na qual a reprodução da ordem por influência das produções simbólicas compreende a existência de ideologias, as quais representam nada mais do que interesses particulares que passam a ser difundidos como universais, influenciando diretamente na função política do sistema simbólico: “de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra...”, a força da violência simbólica, favorecendo, a “[...] domesticação dos dominados” (WEBER apud BOURDIEU, 2007, p. 11)

É possível observar nitidamente, no trecho abaixo, a relação poder e ideologia para o controle da Cultura: os trabalhadores não poderiam ser bem pagos para não

[64] Palestra com o Professor Doutor Paulo Ghiraldelli Jr., postada em 2011. Disponível em: https://youtu.be/DvU5nN-wP0Q. Acesso em 02nov2015

almejarem o lazer e a diversão pertinentes à burguesia, “suas expectativas eram extremamente modestas” (HOBSBAWM, 1982, p. 230):

> [...] por exemplo no grande boom de 1872-73 –, alguns trabalhadores chegassem a receber suficientemente para se darem ao luxo de desfrutar dos privilégios que os empregadores olhavam como seus direitos naturais, a indignação que isto levantava era sincera e vinha do fundo do coração. O que é que mineiros tinham a ver com pianos de cauda e champagne? Em países com carência de trabalhadores, hierarquia social subdesenvolvida e uma população operária truculenta e democrática, as coisas poderiam ser diferentes; mas na Inglaterra e na Alemanha, França e Império dos Habsburgos, diferente da Austrália e dos Estados Unidos, o máximo adequado para a classe trabalhadora era uma quantidade suficiente de comida boa e decente (preferivelmente sem muita bebida), um lugar modesto para vida social, vestimenta adequada para proteger a moral, e saúde e conforto sem arriscar uma tendência à imitação dos melhores na escala social. Esperava-se que o progresso capitalista viesse eventualmente trazer os trabalhadores próximo a este ideal, e infelizmente (o que não implicava em aumentar salários) muitos ainda estavam abaixo deste nível. Portanto, era desnecessário, indesejável e perigoso aumentar salários além daquele limite (p. 226).

Outra abordagem a se considerar, diz respeito à **Cultura na Antropologia**, na qual permanece a presença da relação entre cultura e civilização nos escritos dos antropólogos modernos. Dentre os quais Edward Burnett Taylor (1832-1917) foi seu primeiro expoente. O autor definiu a cultura como um todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Em sua teoria, as oposições básicas entre masculino e feminino, natureza e cultura, servem para explicar o motivo de as atividades apresentarem-se tão diversas.

No que concerne ao trabalho de Lévy-Strauss, está voltado para a descoberta das estruturas dos domínios culturais: mito, arte, parentesco e linguagem, bem como dos princípios da mente que geram essas elaborações culturais.

Os traços da Cultura, como fenômeno histórico e regional, os padrões culturais, as funções dos elementos culturais, as configurações da cultura, a aculturação, sua continuidade e simplicidade são algumas das áreas e temas de estudos mais tradicionais e correntes na antropologia cultural.

A partir dos anos 1960 e 1970, surgiu uma nova tendência na antropologia cultural. Tal tendência concebia a cultura como símbolos e significados o que atrairia nos anos 1980 aos antropólogos ingleses.

A ênfase na coextensividade da cultura e os símbolos e significados foi intensa devido às discussões que vieram à tona a partir de estudos sobre os primatas não humanos, nos anos 1960. Tais estudos conduziram ao questionamento da noção dos antropólogos evolucionistas de que a cultura é um fenômeno humano. Outros evolucionistas colocaram o advento da cultura simbólica, muito mais do que a cultura material e sua transmissão, o avanço significativo da espécie humana.

Santaella (2009) explana que, de acordo com a definição de Cassirer (1874-1945) a cultura é um sistema "simbólico de formas". Assim, a autora afirma que a semiótica é uma ciência da cultura, pois ela é a ciência universal dos signos e símbolos. Vale destacar que, a semiótica da cultura apresenta muitas correntes: semiótica cultural evolucionária, desenvolvida pela Escola de Bochum em contraponto à tradicional antropologia cultural, semiótica cultural antropológica e a etnossemiótica.

Ademais, o empenho para a ampliação da pesquisa linguística, teórico textual e literária através de seu contexto cultural mais amplo encontra-se na obra do filósofo francês Roland Barthes (1915-1980) e, especialmente, no trabalho do professor e filósofo italiano Umberto Eco (1932-2016).

Em sua abrangência, Cultura diz respeito a "todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças" (SILVA & SILVA, 2009, p. 85).

Santaella (2008), explica ainda que a palavra cultura tenha derivado do latim significando o ato de cultivar o solo. É do termo original que surgem as acepções conotativas da palavra, dentre as quais a expressão *cultura animi* (cultura da alma), utilizada pelo filósofo romano Marco Túlio Cícero e relacionada à filosofia e à aprendizagem de modo geral. Na atualidade, permanecem as ideias de crescimento, proliferação e desenvolvimento ligadas à cultura, tal como o termo original sugere.

Uma definição elementar para Cultura está ligada a ideia de que ela é a parte do ambiente construída pelas mãos do homem. Fica implícito, o reconhecimento

de que a vida humana acontece num contexto duplo: o habitar natural e o ambiente social.

Mais do que um fenômeno biológico, Cultura inclui todos os elementos do legado humano, adquirido por meio de seu grupo social, de maneira consciente, inconsciente ou em meio aos processos de condicionamento como as crenças e os modos padronizados de conduta.

Ademais, o pensamento moderno sobre Cultura, pode ser representado pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917), que afirma que um comportamento pode ser aprendido. Sua definição foi aprofundada por Franz Boas (1858-1942) que sistematizou a crítica às teorias evolucionistas influenciadas por Charles Darwin (SILVA & SILVA, 2009, p. 85).

Boas (2010)[65] apresenta uma contribuição pungente para constituir o que se pode determinar por Cultura na atualidade. Para ele, "toda cultura tem uma história própria, que se desenvolve de forma particular e não pode ser julgada a partir da história de outras culturas" (SILVA & SILVA, 2009, p 85).

Já, para Barnard e Spencer (1996), a história antropológica da cultura teve início a partir do momento em que se admite a utilização da palavra cultura no plural "culturas". Nessa pluralidade, está localizado o sentido moderno de cultura na antropologia.

Santaella (2009) discorre sobre como o filósofo Johann Gottfried von Herder (1744-1803) defendeu a ideia de pluralidade irredutível da cultura e a relatividade histórica das culturas humanas. Isso além da ênfase no trabalho de artistas e intelectuais como o ponto mais alto da expressão cultural. Este último aspecto fez do filósofo alemão o fundador não apenas do sentido antropológico, mas também do sentido humanista de cultura.

Mais tarde, essa ideia emerge na visão de Alfredo Bosi (1992), para quem há o reconhecimento da Cultura como plural é essencial. Um exemplo disso, dentro da perspectiva do autor, é que não se pode reduzir à denominação de cultura

[65] Para Santaella (2009), Boas (2010) não deixou uma teoria consistente de cultura mas um conjunto de problemas que ocuparia os antropólogos americanos por um bom tempo. A autora afirma que para Boas (2010), a cultura era de um lado uma alternativa pluralista e relativista contra o racismo científico e o evolucionismo etnocêntrico, e por outro lado, ele teria deixado uma tensão entre a compreensão de Cultura como um conjunto de fragmentos históricos e a Cultura como um todo integral que expressa o caráter de um povo particular.

brasileira quando se quer referir as manifestações e expressões materiais e espirituais do povo brasileiro (p.308). Donde se pode deduzir que, que a Cultura não significa unidade, mas pluralidade.

Nesse sentido, a ideia de Cultura, como bem diz Santos (2009), pode dar entendimento “a muita coisa”:

> Por cultura se ”entende muita coisa", [….] Vejamos alguns desses sentidos comuns. Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar na cultura da nossa época ela é quase identificada com os meios de comunicação de massa, tais como o rádio, o cinema a televisão. Ou então cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida a seu idioma. A lista pode ser ampliada (SANTOS, 2009, p. 21-22).

Santaella (2009), explana sobre a ideia de cultura como refinamento presente no conceito popular, o qual estaria relacionado à posse de bens materiais ou da capacidade de se manipular certos aspectos da nossa civilização propiciando-lhe prestígio. Explica ainda que, na perspectiva científica a pessoa culta está limitada a manipular apenas determinados fragmentos da cultura na qual está inserida, configurando certa contradição em vista do que se imagina no senso comum.

É certo, que com origem no mundo latino, o termo Cultura torna-se corrente na Europa na segunda metade do século XVIII, quando começou a ser aplicado às sociedades humanas. Aos significados herdados, logo se juntaram tantos outros que, antes da última década do século XVIII, a proliferação de seus sentidos levou o filósofo alemão J.G. Von Herder a afirmar que nada poderia ser mais indeterminado que a palavra cultura (SANTAELLA, 2009, p. 31).

A autora chama a atenção para a empreitada dos antropólogos Alfred Louis Kroeber (1876-1960) e Clyde Kluckhohn (1905-1960) que levantaram nada menos do que 164 definições de cultura, das quais foram extraídas seis categorias: Descritiva, com ênfase nos caracteres gerais que definem a cultura; Histórica, com ênfase na tradição; Normativa, enfatizando as regras e os valores; Psicológica, enfatizando, o aprendizado e o hábito; Estrutural, com ênfase nos padrões e Genética (BARNARD & SPENCER, 1996).

As categorias mencionadas acima podem ser sintetizadas em dois tipos de definições principais. Sendo a primeira uma definição restrita, que utiliza o termo

para a descrição da organização simbólica de um grupo, da transmissão dessa organização e do conjunto de valores apoiando a representação que o grupo se faz de si, de suas relações com outros grupos e de sua relação com o universo natural.

Um segundo tipo mais amplo de definição, e que não contradiz o primeiro. E, de acordo com o qual a cultura se refere aos costumes, às crenças, às línguas, às ideias, aos gostos estéticos e ao conhecimento técnico, que dão subsídios a organização do ambiente total humano.

Da mesma forma, Santos (2009) define Cultura em duas esferas, sendo que a primeira de cunho mais genérico diz respeito a tudo o que caracteriza a existência social de um povo ou nação, e de grupos no interior de uma sociedade:

> Podemos assim falar na cultura francesa ou na cultura xavante. Do mesmo modo falamos na cultura camponesa ou então na cultura dos antigos astecas. Nesses casos, cultura refere-se a realidades sociais bem distintas. No entanto, o sentido em que se fala de cultura é o mesmo: em cada caso dar conta das características dos agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características, digam elas respeito às maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais. Embora essa concepção de cultura possa ser usada de modo genérico, ela é mais usual quando se fala de povos e de realidades sociais bem diferentes das nossas, com os quais partilhamos de poucas características em comum, seja na organização da sociedade, na forma de produzir o necessário para a sobrevivência ou nas maneiras de ver o mundo (2009, p. 24).

A segunda diz respeito à dimensão do conhecimento, ideias e crenças, bem como eles se apresentam na vida social. Nessa esfera, a referência à totalidade de características de uma realidade social está presente destacando algum de seus domínios. Nessa perspectiva, se nos referimos à cultura francesa “poderemos estar fazendo referência à língua francesa, à sua literatura, ao conhecimento filosófico, científico e artístico produzidos na França...” (SANTOS, 2009, p. 25).

Resumindo, na compilação sobre Cultura feita por Santaella (2009), a concepção antropológica aparece como plural e relativista apresentando um mundo compartimentado em diversas culturas, na qual cada uma possui um valor em si mesma. Já, a concepção humanista de cultura apresenta a ideia de que algumas pessoas “tem” mais cultura do que outras. Da mesma forma, advoga que alguns

produtos humanos podem ser mais culturais do que outros (o que é recorrente no universo das Artes Visuais, Música ou Literatura).

Dos dois entendimentos mencionados acima, derivaram-se os sentidos de cultura que se tornaram correntes: o sentido lato e o sentido estrito. No sentido lato, constam os aspectos característicos de uma forma particular de vida humana. Ao passo que, o "sentido estrito é uma província das humanidades, cujo objetivo é interpretar e transmitir às gerações futuras os sistemas de valores em função dos quais os participantes em uma forma de vida encontram significado e propósito" (SANTAELLA, 2009, p. 34).

De uma forma ou de outra, a Cultura é tida como um agente causal que afeta o processo evolutivo através de meios exclusivamente humanos.

Pode-se dizer que a concepção humanista possui uma ênfase idealista visto que apresenta a Cultura sob um prisma universalista, expressando assim ideal de perfeição humana, é comumente associada à herança clássica e cristã europeia.

Assim, a ênfase dada pela antropologia e sociologia moderna é relativa e comparativa, enquanto a ênfase idealista tende a ser absoluta. Entretanto, entre ambas encontra-se o sentido mais comum de cultura: um corpo existente de trabalhos artísticos e intelectuais.

De um lado temos o sentido humanista universal, do outro o antropológico relativista, em meio ao que surge a necessidade de distinguir as denominações para o termo Cultura, tais como: alta cultura, baixa cultura, cultura de massas, as quais se tornaram comuns no século XX.

A Cultura também pode ser compreendida como um corpo de trabalho artístico e intelectual ao qual um grande ou até mesmo um supremo valor pode lhe ser conferido.

Para Santaella (2009), essa condição dificulta aceitar os usos que a antropologia e a sociologia fazem da palavra Cultura, uma vez que seus usos seriam "neutros", referindo-se ao que as pessoas fazem ou pensam, sem levar em consideração qualquer mérito artístico ou intelectual. Pois, esses usos incluem elementos da vida social e econômica, especialmente institucional, que nada tem a ver como o sentido artístico e intelectual de Cultura.

Mediante o exposto, a compreensão de Cultura nunca pode ser “neutra”, ao contrário, sempre há algum tipo de valor agregado configurado na forma de capital cultural[66]. Este vai sempre indicar o “poder cultural” que o sujeito detém.

Em suma, o capital cultural diz respeito a todos os aspectos relativos a ideologia e poder que mencionei aqui, desde a ideia de civilização até a apropriação e veiculação de bens culturais pela Indústria Cultural, bem como o caráter afirmativo da Cultura discutido por Marcuse (2006).

Talvez, o grande desafio seja que o capital cultural venha a ser apropriado conscientemente pelos sujeitos sociais e não pela via do ***habitus***[67] como identificou Bourdieu (2006). Isso para que a Cultura reflita, de fato, os costumes, crenças, ideias ou o conhecimento técnico dos grupos sociais permitindo sua organização de uma maneira mais construtiva e colaborativa.

2.3 Educação: tendências e possíveis abordagens

Este subcapítulo está dividido em duas partes, na primeira trago Michael Apple como referência, por não se restringir ao meio educacional, ao abordar os problemas da Educação, em seguida apresento algumas das tendências e abordagens em Educação recorrentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Dança a serem demonstrados mais adiante no Capítulo III.

Na segunda parte, apresento um breve panorama das teorias do currículo. O que faço para explicitar algumas das possíveis escolhas envolvidas na construção da proposta de um Projeto Pedagógico de Curso.

Em uma entrevista concedida à revista científica “Currículo sem Fronteiras”, Apple (2001) aborda o que chama de redefinição do conceito de Educação: “devemos interpretar a educação tanto como uma prática, quanto como um conjunto de políticas” (p. 5).

O pensador discorre sobre a problemática da reestruturação educativa e curricular no contexto das políticas neoliberais e neoconservadoras. Sendo que, pela abordagem neoliberal cria-se a necessidade de mercado e por isso mesmo,

[66] O capital cultural é caracterizado pelo acúmulo de informações, acesso a bens culturais que compõem o repertório cultural do sujeito. Esses conhecimentos determinam não apenas a posse da informação, mas o “bom gosto” e refletem o até mesmo seu estilo de vida, bem como sua importância social (BOURDIEU, 2006).

[67] Vide página 26. Nota de rodapé 16.

se impõe a organização de escolas mais competitivas, inseridas em dinâmicas e estratégias mercantilistas. Já, os neoconservadores concordam com a ênfase que os neoliberais colocam na economia, mas empenham-se na "restauração" cultural, propensos à visão:

> […] romantizada da escolarização, na qual teremos um currículo estandardizado baseado na tal ficção eloquente, a tradição Ocidental. Desejam o regresso ao domínio do professor, ao conhecimento de "status" elevado, amplamente apoiado nas tradições que historicamente têm vindo a ser interpretadas como o conhecimento mais legítimo nas Universidades de uma determinada elite (p. 5).

Um terceiro grupo ainda, é apresentado por Apple (2001), o qual denomina por populista autoritário. De modo geral, composto de fundamentalistas cristãos que se voltam para a tradição religiosa, tendo na Bíblia a base de sua Educação. Para o autor, este grupo apresenta-se marcadamente tradicional e é o que tem mais dificuldade de aceitar os aspectos multiculturais do currículo. É importante frisar que se trata de um grupo que pretende impor à sociedade suas crenças religiosas como a mais adequada[68].

Apesar de não aprofundar essa discussão para o momento, as observações que Apple (2001) faz em relação aos populistas autoritários me interessa, pois um dos focos de sua preocupação é a relação entre as escolas, corpo e sexualidade, itens com os quais o educador de Dança atua diretamente. Por ora, sigo apresentando a perspectiva de Educação adotada neste trabalho a qual tem estreita ligação com o pensamento do autor que demonstra como necessário o efetivo envolvimento dos sujeitos na construção da sociedade.

Do ponto de vista de Apple (2001), para que as transformações sociais ocorram é necessário o empenho dos sujeitos:

---

[68] Apple (2001) dedica uma boa parte da entrevista para explicar o que é a Direita populista autoritária nos EUA, a qual: "Tem dado a conhecer a sua posição de uma forma muito poderosa e tem sido cada vez mais influente nos conflitos sobre os manuais, sobre o ensino e a avaliação e sobre o lugar da religião nas escolas. (Quer o "regresso" à ênfase religiosa evangélica fundamentalista e conservadora no currículo e/ou um diluir da ênfase nas perspectivas seculares de escolarização). Nos Estados Unidos da América **é ilegal o estado apoiar o credo religioso nas escolas**. Em alguns estados existem momentos de silêncio ou então ignora-se por completo a proibição de financiamento do credo religioso por parte do estado" (p. 22). O problema levantado pelo autor diz respeito também às críticas que professores tem sofrido por parte dos conservadores religiosos, nos EUA, quanto ao conteúdo ensinado em suas aulas. Ou seja, tem acontecido uma certa vigilância moralista por parte desses grupos.

> Além do mais, se pretendermos compreender a razão pela qual as coisas mudam nas escolas nos Estados Unidos da América, na sua maior parte, tal não é devido a reformas internas planificadas. Pelo contrário, as reformas foram e têm vindo a ser provocadas pelas pressões levadas a cabo por movimentos sociais mais amplos que geraram as condições através das quais as escolas se transformam. Um dos movimentos mais transformadores no século passado foi o movimento Afro-americano pela liberdade. Este movimento pressionou as escolas a mudar tanto a sua pedagogia e o seu currículo, quanto a sua organização. Determinadas partes deste movimento apresentavam, frequentemente, uma agenda muito radical (p. 9).

Ele critica ainda um quarto e último grupo, que tem sido muito influente no estabelecimento de uma agenda política educativa, o qual embora não concorde necessariamente com o pensamento dos outros três grupos, também não apresenta uma "agenda ideológica" (p. 8)[69]. Constituído por membros da nova classe média profissional e administrativa, detentor de um capital cultural técnico administrativo, é composto de pessoas gabaritadas que são de modo geral contratadas pelo Estado e operam em sua manutenção.

Mediante ao pensamento de Apple (2001), pontuo aqui, algumas das tendências e abordagens em Educação focando nas correntes Humanista, Tradicional e Cognitivista.

As ideias representadas por essas correntes de pensamento, não são neutras e podem representar uma dominação cultural. Uma vez que manifestadas no meio social implicam na representação de classe, na temática e na compreensão de como grupos de indivíduos constituindo categorias, classificações, modos de fazer e de viabilizar modelos nas sociedades (BOURDIEU, 2005, 2007).

A começar pelo modelo **Tradicional** de Educação no Brasil, quero detalhar um pouco mais a inserção dos modelos educacionais em nossas terras no que concerne ao período de chegada e estada dos portugueses entre o descobrimento e o Brasil colonial.

[69] Não tem uma agenda ideológica no sentido de que não apresenta um pauta de reivindicações ou se mobiliza para o rompimento com a situação vigente.

Desde o mencionado período, é possível observar que, as políticas públicas para a Educação envolveram a adoção de métodos ou fórmulas de baixo custo econômico.

Veiga (2007) afirma que a primeira vez em que se realizou um curso de formação de professores em terras brasileiras foi por meio da Escola do Arsenal da Marinha. Na ocasião, a ação desenvolvida não foi a de organização de uma formação propriamente, tratava-se da instrução para orientar professores para a aplicação do método mútuo[70].

Em 15 de outubro de 1827, havia sido promulgada uma lei imperial, que perduraria até 1890 e que tornava oficial o método mútuo em todas as províncias brasileiras, daí a necessidade de que os professores fossem instruídos nessa metodologia, a qual tinha sido escolhida como alternativa de possibilitar, de acordo com o entendimento de então, uma educação que se efetivaria em pouco tempo a um baixo custo. O contexto era o da institucionalização da instrução pela monarquia constitucional brasileira:

> Entre a resolução da Constituição de 1824 e o ato adicional de 1834, que transferiu para as assembleias provinciais a tarefa de administrar a instrução pública, ocorreu um único movimento direcionado para a unificação do ensino – o da implantação oficial da escola mútua, em 1827. Aplicado no Brasil entre a independência e a década de 1840, mesmo como significativas limitações, o sistema proposto por Lancaster uniu as elites em torno de princípios pedagógicos fundamentais: abreviação do tempo de aprendizagem, redução de despesas com o pagamento de professores e generalização da instrução e dos hábitos de disciplina e ordem (VEIGA, 2007, p. 149).

[70] O **Método de Ensino Mútuo** foi introduzido no Brasil na primeira metade do Séc XIX. Conhecido também pelos nomes de **Sistema Monitorial** ou **Método Lancaster,** tem sua criação atribuída ao pastor anglicano Andrew Bell e ao quaker inglês Joseph Lancaster. Consistia na utilização de estudantes considerados mais adiantados, inteligentes ou maduros como monitores para auxiliarem na expansão da instrução. Pautados em uma disciplina rigorosa, os monitores eram responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza, manutenção da ordem e por repassarem a lição, que recebiam diretamente do mestre, a pequenos grupos de estudantes. Essa dinâmica permitiria popularizar, em grandes proporções, a instrução junto às classes pobres minimizando custos com profissionais. Para Castanha (2012) o método Lancaster representava à época o que havia de mais moderno na prática pedagógica, porém não apresentou melhores resultados no Brasil pela falta de professores habilitados, de materiais didáticos apropriados, de edifícios adequados e de recursos financeiros.

Pode-se afirmar que aquela foi da primeira experiência brasileira de instituir uma educação pública. Naquele momento, o estado era uma monarquia constitucional, cuja independência havia sido promulgada em 1822:

> Depois da independência, a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil – ou seja, era um ato político com o objetivo de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional. As elites política e intelectual do país se investiram da missão de civilizar o povo, representado por elas como indolente, descuidado e arrasado (VEIGA, 2007, p. 131).

Nesse sentido, em harmonia com o ideário iluminista, havia o entendimento da importância do desenvolvimento do saber e da ilustração como pressuposto para o crescimento da nação, ainda que contraditoriamente, se tratasse de uma sociedade escravocrata.

Até então a educação fiava-se ao modelo português que pressupunha uma educação religiosa e acontecia, principalmente, por meio da igreja católica, sendo que no período colonial a Companhia de Jesus foi predominante e a educação oferecida pelos padres jesuítas era gratuita.

De acordo com Melo (2007) a formação do professor jesuíta era rigorosamente orientada por um documento chamado *Ratio Studiorum* - RATIO ATQUE INSTITUTIO STUDIORUM, de 1556, o qual continha regras e ações pedagógicas a serem desenvolvidas em seus colégios. O documento determinava ainda o comportamento, modo de pensar e de agir do religioso dessa irmandade.

Depois, com a reforma pombalina em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, a partir disso começa-se a pensar em uma educação laica e a cargo do estado. Com o Marquês de Pombal temos a influência dos ideais iluministas na gênese da educação formal brasileira:

> Somente com a expulsão dos jesuítas, em 1759, no contexto das Reformas Pombalinas, é que serão observadas algumas modificações na formação docente. O Marquês de Pombal, então ministro de D. José I, influenciado pelo movimento iluminista, tinha como um dos objetivos de sua reforma modernizar a cultura portuguesa. Sendo assim, foram realizadas ações para a reorganização da instrução pública e, no âmbito das medidas adotadas, destaca-se o Alvará de 28/6/1759, que estabelecia: criação do cargo de diretor-geral dos estudos; prestação de exames para todos os professores, agora leigos; proibição do ensino público

> ou particular sem licença do diretor-geral; designação de comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (MELO, 2007, p. 26).

No trecho acima, fica explícito o esforço para reformar a cultura portuguesa, o qual implicou em mudanças no Brasil. Mas ainda não se encontrava aqui uma estrutura educacional organizada, bem como não haviam cursos ou ações de formação de professores. O que acontecia é que os requisitos exigidos a partir do mencionado alvará serviriam para a admissão de docentes no território brasileiro dando início a uma primeira normatização da atividade nas mãos de leigos e não de religiosos. Porém, ainda não havia no Brasil, professores suficientes para assumir o lugar deixado pelos jesuítas.

Veiga (2007) explica que é retomado, em Portugal e no Brasil, o sistema de aulas avulsas as quais podiam ser ministradas em salas alugadas, na casa dos professores ou nos antigos prédios dos colégios dos padres jesuítas:

> […] retomou-se o sistema de ensino que vigorava antes da criação dos colégios jesuíticos e que incluía aulas avulsas em salas alugadas, nos prédios das antigas escolas da Companhia de Jesus ou mesmo na casa do professor. Assim, as denominações “aula”, “aula régia”, “escola” e “cadeira” designavam um mesmo modelo: estudos avulsos ministrados por um professor régio – isto é, autorizado e nomeado pelo rei (p. 134).

Em 1808, no reinado de D. João VI, a vinda e estabelecimento da corte portuguesa no Brasil favoreceu mudanças significativas para o nosso desenvolvimento, tais como: a abertura dos portos às nações amigas para o comércio internacional, a criação de cursos superiores, fundação da imprensa real, criação do Banco do Brasil, entre outras ações, com a inauguração da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, por meio da missão artística francesa, em 1816, instituição posteriormente convertida em Academia Imperial de Belas-Artes.

No ano de 1815, a Colônia é elevada a Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves e as capitânias passam à condição de províncias. A vida cultural vai ganhando corpo no território nacional e a demanda pela contratação de professores começa a crescer:

> Também foram contratados professores régios para os chamados estudos intermediários, destacando-se igualmente a criação de colégios particulares leigos para meninos e meninas e a difusão da

> admissão de preceptores para a educação doméstica. Em regime de internato ou de externato, os colégios para meninos ofereciam as jus exigidas para o ingresso nos cursos superiores no Brasil e em Portugal. Como vimos, desempenhou importante papel o Seminário de Olinda, fundado em 1800 pelo bispo José Joaquim Azeredo Coutinho (VEIGA, 2007, p. 141).

No cenário apresentado, a educação era um hábito da corte portuguesa que passou a ser desenvolvido, aos moldes europeus, e que começa a se expandir em terras brasileiras.

Para Melo (2007) foi somente com a autonomia política pós-independência, em 1822, e a partir da Constituição, de 1824, na qual consta que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos, que se pensou de fato numa educação para além das elites.

No mesmo sentido, Saviani (2009) aponta a demanda pela formação de professores como compromisso do estado como consequência da Revolução Francesa que preconiza a instrução pública. Já no “Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (p. 143).

De acordo com a lei imperial - Lei Geral, de 1827, cujo objetivo era o de atender as novas demandas que naquele momento significava a população pobre, mestiça e de negros alforriados.

Para tanto, na ocasião de institucionalização da instrução pela monarquia constitucional brasileira, passa a ser exigida a formação de professores no método Lancaster, como preparo didático, o qual já vinha sendo adotado em Portugal desde 1815, e que passava a vigorar em todo estado brasileiro. A lei previa ainda, que o professor deveria assumir as despesas de sua formação e que deveria buscá-la nas capitais das províncias.

Veiga (2007) afirma que o método não apresentaria o efeito desejado por falta de recursos materiais para sua concretização, após o Ato Adicional de 1834 é que se estabeleceriam as primeiras escolas normais.

Essa breve incursão na origem da nossa história da educação, possibilita refletir sobre esse o modelo Tradicional constituído pelas influências europeias, da igreja, da corte imperial portuguesa e que exige preparo didático específico delimitado.

Ademais, o governo imperial se dedicou a cuidar somente da educação na capital do Império, oferecendo atenção ao ensino superior em todo o território brasileiro. De modo que, não cuidava dos estudos secundários no restante do Brasil, mas exercia uma espécie de superintendência ou supervisão indireta sobre os mesmos (TANURI, 2000). Vale destacar também, a marcante presença da Educação Tradicional no Ensino Superior brasileiro.

Mediante o exposto, são características da abordagem Tradicional a distinção entre o professor e o aluno, na qual os papéis são bem demarcados havendo uma hierarquia, sendo que o mestre, orientado pelos sistemas de ensino, é quem deve conduzir e determinar os conteúdos:

> […] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (Mizukami, 1986. p.11).

Diante de um método de trabalho fechado, o aluno recebe de forma passiva as informações preestabelecidas pelas instituições de ensino, sendo que a avaliação da aprendizagem ocorrida é pautada na capacidade de reprodução fiel dos conteúdos ensinados.

Desse processo, emerge a compreensão de que a função do sistema de ensino no Brasil, vinha sendo o de legitimar as desigualdades sociais. De modo geral, salvo dezenas de exceções, a escola fazia e tem feito a manutenção de sua característica conservadora e de dominação sobre as classes populares, o que reforça a desigualdade no modelo Tradicional de Educação.

Na visão **Humanista** de Educação, que de acordo com Mizukami (1986), tem como principal referencial teórico a psicologia do norte-americano Carl Rogers (1902-1987), cujos estudos valorizam o cultivo das relações interpessoais para o crescimento do indivíduo. Trata-se de uma abordagem na qual a aprendizagem ocorre por meio da experiência pessoal do estudante. De modo que, o ensino é centrado no aprendiz e o conhecimento é desenvolvido no âmbito da interação sujeito-objeto.

É presente a ideia do professor como “facilitador do conhecimento”, a qual advém da psicologia rogeriana onde o terapeuta tem o papel de facilitador do tratamento psicológico. Do mesmo modo, cabe ao professor atuar na facilitação das relações interpessoais e admitir as particularidades da personalidade dos estudantes, o que inclui como parte do processo educacional, o emocional, o espiritual e os sentimentos de modo geral.

Nessa perspectiva, a Educação apresenta para além do ensino escolar a formação humana mais ampla do sujeito.

De acordo com Saviani (2004), a compreensão do pensamento humanista na qual o processo educacional é centrado no aluno é um entendimento que se tem a partir da visão “humanista” moderna. Ele explica que a versão tradicional da corrente “humanista” de Educação “está marcada pela visão essencialista do homem” (p. 19) e cabe a Educação conformar-se à essência humana.

A professora Maria Elisabeth Blanck Miguel (2007)[71], para quem as tendências e abordagens em Educação influenciam todo o contexto e as relações educacionais, remete com base em Saviani (2004) ao período de 1554 até 1920 como o de preponderância da tendência pedagógica humanista tradicional no Brasil. A autora apresenta primeiro o Humanismo tradicional como aquele que foi inicialmente realizado pela educação jesuítica. Depois, discorre sobre a inspiração nos ideais iluministas para se criar um ensino público no Brasil o qual não chega a se concretizar como uma proposta educacional consistente. Por volta dos anos 1920, a ideia de escola pública brasileira, emergiu concretamente com o surgimento da burguesia industrial e o operariado para quem a educação primária, tornou-se importante.

No que diz respeito à abordagem da **Educação Cognitiva** o professor é o mediador do conhecimento, essa visão deriva da Teoria Cognitiva, elaborada pelo psicólogo e filósofo suíço, Jean Piaget (1999) que estudou o **processo de construção do conhecimento** por meio do desenvolvimento cognitivo humano. Para ele, para que ocorra o aprendizado é necessária a interação entre o sujeito e o meio.

[71] MIGUEL, M. E. B. A presença das Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira. **Educativa.** Goiânia, v. 10, No. 1, p. 69-84, jan/jun, 2007

Também conhecida como abordagem piagetiana, está pautada na Epistemologia Genética que o filósofo suíço organizou e a partir da qual ele descreve os estágios de desenvolvimento humano: sensório-motor, pré-operatório e operatório, os quais concreto e formal.

Outro representante dessa tendência é o norte-americano Jerome Bruner (1997, 2006) conhecido por ter organizado uma teoria de instrução pautada no estudo da cognição. Ele questionava, principalmente, a utilização da memorização dos conteúdos escolares pela abordagem tradicional.

Nessa abordagem, o professor tem o papel de criar as condições para o favorecimento do ensino, problematizar os conteúdos e apresentar desafios, estimulando o processo investigativo.

De cunho materialista histórico dialético, a abordagem Cognitiva a partir dos estudos de Vygotsky (1989) tem por foco o contexto social, seu trabalho faz frente construtivismo de Jean Piaget ao apresentar a compreensão do ser humano em sua dimensão abstrata.

Vygotky (2001) relaciona as origens e a evolução da consciência do homem, linguagem, consciência e identidade. Tais relações lhe permitiu inferir que, a aprendizagem é um processo que ocorre em meio situação de classe do sujeito, seu contexto social, pois é a partir de uma compreensão da realidade que se pode investigar a *psiqué* (p. 92).

Em síntese, mediada pela cultura a aprendizagem se dá articulada aos esquemas de significação e aos planos do desenvolvimento: Filogenético, Ontogenético, Sociogenético, e Microgenético.

Nessa perspectiva, a Educação tem uma abordagem problematizadora na qual não há hierarquias, mas a proposição de questionamentos conduzida pelo professor como mediador do conhecimento.

Frente ao exposto, é necessário ter em conta que para compreender a Universidade enquanto espaço de formação de professores, mais do que conhecer algumas das tendências e abordagens educacionais, não se pode esquecer das relações entre as culturas dominantes na perpetuação, manutenção e reprodução a fim de difundirem seus valores às classes subalternas.

O contato com as tendências listadas me auxilia a compreender o raciocínio e as argumentações na adoção desta ou daquela abordagem que podem estar presentes nos currículos de formação de professores.

Sendo que, o papel da Educação é o de transformar os seres humanos, e para que isso aconteça não se pode esperar que os grupos dominantes nos presenteei com as reformas educacionais necessárias, para que elas aconteçam é preciso que se faça emergir as demandas dos estudantes, dos profissionais do magistério, de quem se dedica e se preocupa com a Educação, ou na palavras de Apple (2012), “com sacrifício e luta” (p. 178):

> Também há outras lutas em torno de outro elemento do currículo que muitas vezes esquecemos: a organização deste currículo. É muito possível que tenhamos muitas vitórias em torno do conteúdo do currículo mas que tenhamos uma organização curricular que impeça com que os alunos estabeleçam uma relação entre o conteúdo do currículo e sua vida cotidiana. Por exemplo, se preciso entender a história do empobrecimento e da vida das pessoas nas favelas, ou se quero entender a contribuição das populações negras na história brasileira, ou a importância do trabalho doméstico na economia, a forma como temos organizado o currículo nos impede de enxergar essas relações. O currículo é organizado de tal forma que parece haver muros entre as várias matérias escolares: damos aula de história por 50 minutos, depois de matemática, depois de ciência, ou não damos aulas muitas vezes (risos). Mas de modo a entender a realidade precisamos derrubar essas paredes. Ou seja, precisamos entender as relações entre as várias áreas disciplinares e o modo como elas nos permitiriam enxergar a realidade (p. 179).

Assim, o conceito de Educação abriga em sua complexidade relações de poder formuladas no currículo que não se restringem aos conteúdos em si, mas permitem fazer pensar.

2.3.1 Sob as lentes de teorias do Currículo

Como construção social, o currículo é resultado da organização do conhecimento escolar e sobre a dinâmica de sua construção: relações de poder, interesses econômicos, estrutura social, ideologias, culturas e perspectivas epistemológicas. Entendemos, sob o prisma de Michael Apple (2000, 2006), que o currículo não é neutro e o discurso teórico que o concebe corresponde a uma determinada compreensão da dinâmica social num contexto histórico-cultural:

> Assim o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (p. 210).

O autor apresenta o currículo como “processo complexo e contínuo de planejamento ambiental, (...) como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído” (1989, p. 210). Visto que, é no currículo que fica instituído e legitimado os conteúdos que determinam as práticas e, por isso mesmo, trata-se de um campo de lutas.

De modo geral, para Apple (1989, 1995, 2000, 2006) é primordial o questionamento de como o conhecimento é difundido e qual grupo social ele representa no meio educacional no que concerne as dinâmicas sociais de poder e controle, no qual o processo de escolarização pode acabar por contribuir na manutenção das desigualdades sociais.

Além disso, as visões de currículo são sempre tecidas numa interação discursiva**,** portanto social, que implica em relações de poder dentro de um campo determinado, no interior do qual se deve agir no sentido de que seus agentes as naturalize para que surta o efeito pedagógico desejado. Essa dinâmica tece poder, sociedade e conhecimento, incorporados no currículo.

Neste breve panorama, exponho as principais abordagens sobre currículo, considerando que é a partir do século XX que o interesse pelos estudos curriculares assume um papel importante para a educação.

Tomaz Tadeu (2011) classifica as abordagens teóricas do currículo como tradicional, crítica e pós-crítica. A abordagem tradicional, cuja expressão maior é de Bobbit (2004), autor estadunidense do livro marco The Curriculum, publicado em 1918, compreende currículo como uma forma de organização do conhecimento em correspondência com os interesses de uma sociedade em franco processo de industrialização, com seus grandes movimentos imigratórios e de massificação do acesso à escola. “Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional de currículo é a fábrica” (TADEU, 2011, p. 12).

O currículo dentro desse modelo cumpre especificar objetivos, procedimentos e métodos mensuráveis em que não se discute “a quem” e nem “a que” interesses os pressupostos pedagógicos foram concebidos e o currículo, tomado como instrumento técnico de execução de diretrizes dadas.

Para Tadeu (2011), o currículo é o resultado de um processo industrial e administrativo, e o conhecimento é compreendido como aquisição de técnicas, meio de profissionalização para exercer funções especializadas no mercado de trabalho.

Outro ícone das teorias tradicionais é Tyler (apud Tadeu, 2011) que aperfeiçoa o entendimento de currículo de Bobbit, cuja influência se faz sentir em meados dos anos 50 do século passado. Mas o que vale a pena frisar é que, em ambas as abordagens de currículo, colocam peso em termos tidos como “neutros”: “ensino, aprendizagem, avaliação metodológica, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos” (TADEU, 2011, p. 17).

O currículo da perspectiva tradicional traduz um “como”, sem se perguntar sobre os pressupostos que justificam a construção desse instrumento social de seleção de conteúdos, formas de planejamento, avaliação etc..

Mas uma vez que o currículo atende a questões sobre “o que”, “como” e “para quê”, um conhecimento deve ser transmitido, a visão de uma sociedade, consensual e hegemônica, e de uma pedagogia que atenda aos interesses do mercado capitalista que é posta em cheque pela perspectiva teórica crítica.

Na esteira dos acontecimentos dos anos 60, coloca-se sob suspeita a legitimidade da sociedade capitalista e seus sistemas de organização, cuja expressão se encontra nos movimentos sociais, na contracultura e no movimento estudantil de 1968, na Europa. Também são submetidas à crítica as teorias educacionais compreendidas como reprodutoras das desigualdades e exclusão sociais, como instrumento de alienação e consolidação de sistemas educacionais que visam reproduzir a hierarquia social sob a hegemonia de uma classe cujos interesses são promovidos e defendidos como se fossem universais, o que confere ao sistema educacional um caráter ideológico.

Nesse sentido, a abordagem pioneira de Althusser (1980) toma a escola como aparelho ideológico do Estado, juntamente com outras instituições da sociedade civil. Outros autores como Marcuse (1982), embora este não tenha se dedicado

especificamente à educação, expõe o caráter unidimensional do homem numa sociedade industrial, cujo principal efeito é produzir o individualismo e a supressão da crítica.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009) também adotam a perspectiva crítica. No livro *A reprodução*, os autores empreendem uma discussão teórica que explica a reprodução da hierarquia social e os seus sistemas de reprodução da desigualdade social acionados por processos seletivos excludentes e desse ponto de vista vê o currículo, que é estruturante desses mecanismos sociais cuja força se encontra na eficácia coercitiva do poder simbólico, na apropriação e distribuição de bens culturais. Os autores enfatizam a função dos bens simbólicos como instrumentos de dominação. Para eles, trata-se de compreender a estrutura social num determinado campo, compreendido como um microcosmo de luta simbólica, em busca de hegemonia. Essa hegemonia visa a naturalização das ideias embutidas em ações no cotidiano interiorizando no indivíduo modos de agir, pensar e sentir, o *habitus*.

Um marco nos estudos críticos sobre o currículo é o trabalho do inglês Michael Young (apud Tadeu, 2011) a partir da publicação do livro *Knowledge and control,* que funda a chamada Nova Sociologia da Educação – NSE. O livro é composto de textos de vários autores, entre eles Bourdieu e Bernstein, o que lhe empresta um caráter plural, inserindo compreensões estruturalistas, como também perspectivas fenomenológicas e marxistas. Young tem uma perspectiva híbrida, ao inspirar suas reflexões sobre o currículo em Karl Marx, Marx Weber e E. Durkheim e preocupa-se em esclarecer formas de organização do currículo, sua estratificação e integração, e os princípios que a regem. Trata-se para o autor de uma discussão sobre mecanismos de seleção, de estratificação social e de poder. Nasce, dessa perspectiva, a ideia central da *construção social* do currículo. Paulatinamente, Young mudou sua abordagem com a ascensão do neoliberalismo.

Mais um autor que deve ser mencionado é o também inglês Basil Bernstein (2003), que publicou o livro *Class, codes and control*. Para Bernstein, o currículo expressa validade de conhecimento em sua transmissão e na avaliação e é estruturalmente organizado com o objetivo de exercer controle. Em suma, controle, isto é, o poder, determina posições hierárquicas que obedecem a uma estruturação mais abrangente da sociedade. O currículo expressa, na compreensão de

Bernstein, legitimidades por meio de classificações, de seleções do que seria desejável conhecer e a quem se dirige o conhecimento, que numa sociedade de classes:

> O código é precisamente a gramática da classe (...). Mas o importante é que a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código apreendido. O tipo de código determina, por sua vez, a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social (TADEU, 2011, p. 74).

Os códigos são classificados por Bernstein como elaborados e restritos. Os primeiros são relativamente independentes do contexto. As crianças de origem social das classes populares teriam dificuldade de assimilar um código elaborado que, na verdade, se destina a crianças no topo da hierarquia social, que possuem familiaridade e intimidade com operações cognitivas abstratas. Isto é, Bernstein percebe que as questões ligadas ao desempenho escolar não se relacionam à inteligência, compreendida como dom inato, mas ao acesso a bens simbólicos. Quanto mais caminha-se para o topo da hierarquia social melhor será o desempenho dos estudantes. Portanto, desvela-se aqui, de forma nua e crua, o critério social de exclusão dos mais pobres ao conhecimento.

Mas para Michael Apple (2006), no livro Ideologia e currículo publicado em 1979, é insuficiente apontar a relação de correspondência da estrutura social e econômica com a educação e o currículo, pois é preciso conectar essas instâncias. Para isso, é necessário assumir um ponto de vista que admita que as ações que estruturam o campo são humanas. Estas planejam ações educativas incorporadas no currículo. A partir dos escritos de Gramsci, o autor trabalha com a noção de hegemonia adotando a ideia de luta, de tensão entre visões de educação que atendam interesses organizados politicamente, isto é, que buscam o convencimento ideológico. O currículo, então, reflete interesses de grupos hegemônicos da sociedade.

Em síntese, Tadeu (2011) arrola as palavras-chave para compreender a abordagem crítica de currículo: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (p 17).

As teorias pós-críticas despontam principalmente depois da queda do Muro de Berlim. Se, de um lado, as ideias neoliberais buscam, em todo o mundo, aplainar

as diferenças e dar o tom de um capitalismo vitorioso, as teorias sociais revelam cada vez mais que conhecimento, cultura e poder estão entrelaçados. Herdeiros de Foucault e das teorias culturais desenvolvidas pela Antropologia, as teorias sobre o currículo ganham um enfoque de uma área de conhecimento chamada de "Estudos Culturais". Nessa abordagem, a organização do conhecimento envolve perspectivas epistemológicas que não são neutras, pois elas evocam aspectos bioculturais do sujeito cognoscente, isto é, de gênero, de etnia ou raça, de dominação e de colonização, estas últimas principalmente do pensamento, que devem ser consideradas dentro do currículo que adquire, assim, uma dimensão multicultural.

O multiculturalismo, no entanto, não é uma perspectiva sem problemas ou contradições. Há dois enfoques apontados por Tadeu (2011): o "liberal ou humanista" e o "materialista". O primeiro tem nos valores de respeito e tolerância à diversidade cultural sua principal força de construção teórica. O enfoque "materialista", inspirado no marxismo, defende a tese de que os processos estruturais, sociais e econômicos se fundam em discriminação e desigualdades sociais.

As teorias pós-críticas evidenciam em sua produção temas ligados "à identidade, alteridade, diferença de subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo" (TADEU, 2011, p. 17).

Uma ideia importante que abstraí desse quadro panorâmico é a necessidade de compreender que a produção do currículo é resultado de uma luta entre os agentes do campo que buscam convencimento, hegemonia. Isto é, o consenso sobre a produção do grupo não se dá sem luta, tensões, contradições. As compreensões e os interesses sejam eles de classe, governamentais ou epistemológicos, buscam domínio sobre o conhecimento e sobre como organizá-lo atendendo a valores e crenças hegemônicos que só são percebidos se forem abordados como processo dinâmico num campo de luta.

Sob essa maneira de conceber a tessitura social do currículo, iremos abordá-lo ainda que apareçam como consensual, mas cuja exploração pode revelar uma luta por hegemonia intelectual. O ***habitus*** opera no sentido de interiorização de crenças e valores nos indivíduos sobre "quem", "como" e "para que" o

conhecimento deve ser transmitido e, assim, cumpre a função não só de executar o currículo, como também de reproduzir a estrutura maior onde se insere o campo.

Ao exemplo de Peter Berger é importante buscar uma nova sociologia do conhecimento que diferente da antiga - macroestrutural de Mannheim, pelo interesse nas microestruturas - "pela vida intelectual cotidiana de pequenos grupos, círculos, redes ou 'comunidades epistemológicas', vistas como unidades fundamentais que constroem o conhecimento e conduzem sua difusão por certos canais" (BERGER, 2004, p. 17).

No que diz respeito ao currículo para o ensino superior em Dança no Brasil, Sanches Neto (2012) chama a atenção para a necessidade de uma formação "ampla e multicultural, entendendo que a dança vai além dos palcos e da formação do dançarino que salta, dá piruetas e estica o pé" (p. 157):

> Cursos superiores de dança poderiam trabalhar, como você mesmo disse, de modo a incluir as diferenças e os diferentes da dança e não excluir os que não pretendem subir no palco. Apesar de serem cursos da área de artes, os currículos dos bacharelados e licenciaturas devem compreender a amplitude do campo da dança. Em geral, os currículos superiores de dança no Brasil parecem reduzir o universo e os conhecimentos da dança quando propõem, por exemplo, a obrigatoriedade de aulas de Balé Clássico ou Dança Moderna para todos os estudantes em componentes que possuem os mesmos nomes das técnicas. Por que não trabalhar também com aulas de danças de salão ou de danças africanas? De Hip Hop ou Maracatu? Acredito que as especificidades da formação técnica e performática do dançarino de Balé Clássico e de Dança Moderna, por exemplo, são muito bem exercidas por escolas, academias, conservatórios e cursos técnicos. No meu entendimento, esse não deve ser objetivo dos cursos de nível superior (p. 158).

A organização dos componentes curriculares de maneira disciplinar compartimentada em matérias, bem como sua nomeação, é um item a ser levado em consideração neste estudo. Isso além de observar a possibilidade da formação de equipes docentes na coordenação dos componentes curriculares – os quais estão propostos no modelo de módulos no caso da UFBA[72].

[72] O curso de Licenciatura em Dança da UFBA, relatado por SANCHES NETO (2012) apresenta um Eixo Básico formado por módulos obrigatórios de cunho teórico-prático. Assim, os elementos pertencentes a área de dança estão organizados em módulos e não em disciplinas. Essa organização na avaliação do pesquisador, favorece a transversalização do conhecimento rompendo a ideia de disciplinaridade. Os módulos são:

A organização do conhecimento por meio de componentes curriculares leva ainda ao questionamento dos requisitos e pré-requisitos determinados, muitas vezes sequencialmente, pressupondo que o conhecimento se constrói de maneira ordenada.

Estudos do Corpo I, II, III e IV; Estudos dos Processos Criativos I, II, III e IV; e Estudos Crítico-Analíticos I, II, III e IV. Há ainda os laboratórios: **Laboratório de Condicionamento Corporal I e II; Laboratório de Corpo I e II; e Laboratório de Criação I e II**. Porém, o pesquisador indica que é necessário considerar o *"sistema universitário público, quando se tem que contar com professores efetivos, cargas horárias obrigatórias, notas de avaliação, frequências e horários a serem cumpridos"* (p.159). Para que os conhecimentos organizados em módulos não dependam, exclusivamente, da iniciativa dos professores para serem transversalizados, afirma que o trânsito de informações deve estar previsto nos conteúdos dos módulos. Já, O Eixo Pedagógico é composto por componentes obrigatórios ofertados pela Faculdade de Educação de maneira convencional.

Figura 4: Estudantes Marcella Alves e Brenda Jéssica, alunas do Curso de Dança da UFV em apresentação de cenas teatrais para estudantes da periferia da cidade de Viçosa, atividade de extensão, 2013

3. OS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA NO BRASIL: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Dança no Brasil tem seu reconhecimento como linguagem artística a ser trabalhada na escola por meio da obrigatoriedade do componente curricular Arte na Educação Básica, a partir da LDB 9.394/96.

A partir de então, cresceu a demanda por profissionais com formação em nível superior aptos a trabalharem com Arte/Dança na Educação Básica.

Para refletir a respeito do contexto de formação de professores no Brasil, que na atualidade já conta com uma legislação que favorece a inserção das diversas linguagens artísticas na Educação Básica, apresento uma revisão pontual de como se organizaram os cursos de formação de professores brasileiros, estritamente a partir das leis em vigor no decorrer dos anos a partir de 1996. Olhar para este panorama contribui para constituir possíveis maneiras de compreender e/ou pensar, o que pode favorecer a reflexão sobre a formação do professor em Dança, tendo em vista a sua formação profissional.

Os primeiros cursos superiores brasileiros foram fundados no século XIX, mas não houve naquele momento a preocupação com a formação de docentes. Em 1808, no reinado de D. João VI, a vinda e estabelecimento da corte portuguesa no Brasil favoreceram mudanças significativas para o nosso desenvolvimento, dentre as quais está a criação de cursos superiores. Destaco a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, por meio da missão artística francesa, em 1816, instituição posteriormente convertida em Academia Imperial de Belas-Artes, já apontada no Capítulo 2.

Do final do século XIX até a década de 1930, o sistema educacional brasileiro apresentava o seguinte formato: Ensino Primário gratuito e Secundário pago seguido de Ensino Superior gratuito.

Havia dois sistemas de ensino que não estavam conectados, eram independentes. No primeiro, estavam englobadas as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas, privilegiando uma formação profissionalizante, de nível primário, o qual não dava acesso ao Ensino Superior. Já o segundo sistema, contava com o Ensino Secundário, que permitia o acesso ao Ensino Superior.

De acordo com Azevedo (2005)[73], ao final da dos anos 1930, o sistema educacional brasileiro atendia, por meio do Ensino Primário, as classes baixas e o Ensino Médio Estadual, a classe média com cursos profissionalizantes que também podem ser considerados de nível primário por não permitirem o acesso ao Ensino Superior. Pois de certa maneira, segurava o indivíduo no mesmo estágio de educação por não favorecer sua transposição de um nível para outro. E, o Ensino Secundário Acadêmico e Superior que atendia a elite.

Outro marco dos anos 1930 para a formação de professores é que, até então, a Escola Normal não pertencia ao Ensino Superior. Tendo como referência o sistema francês, a Escola Normal brasileira se diferenciava pelo fato de que aqui ela era de nível secundário apenas. A Escola Normal de Paris, já em 1795, quando de sua instalação, "fazia distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal de nível secundário" (SAVIANI, 2009, p. 143). Assim, as escolas normais brasileiras formavam professores, em nível secundário, para as primeiras letras. Ao passo que, fora do Brasil essa formação já acontecia em nível superior[74].

No Brasil, só depois da década de 1930, com a criação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, e após a elevação dos mesmos a Escolas de Ensino Superior é que tivemos, de fato, uma Escola Normal Superior. Depois disso, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 se efetivou a formação docente em nível superior com exigência para o magistério.

Para Saviani (2009), foi a partir das fundações do Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, por Anísio Teixeira, e do Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, que se extrapola a questão do domínio dos conteúdos em si e passa a se desenvolver pesquisa na educação brasileira, o que valorizaria o aspecto acadêmico.

Uma vez em funcionamento, foram trabalhados em ambos os institutos, conhecimentos que favoreceram a organização de um modelo pedagógico-didático

[73] AZEVEDO, C. P. Concepção do sistema escolar brasileiro entre a década de 20 e 30 expressa na visão de Anísio Teixeira. **Revista da UFG.** Goiânia, v. 7, n. 2, dezembro, 2005, *on line* (www.proec.ufg.br)

[74] É o caso da École Normale Supérieure (ENS) em funcionamento na França desde o século XVIII.

para a formação docente brasileira e a partir daquele momento as reformas passaram a ter abrangência nacional.

De modo que, ao final da década de 1930, teve início a constituição e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura, o que levou à consolidação do padrão das Escolas Normais, com a elevação dos Institutos de Educação mencionados acima, ao nível superior por meio de sua integração à Universidade de São Paulo (USP) e à Universidade do então Distrito Federal, no Rio de Janeiro, respectivamente.

Getúlio Vargas subiu ao poder em decorrência da Revolução de 1930, e em seu governo, foi instituído o Conselho Nacional de Educação. A partir do ano de 1931, por meio deste conselho, foi reorganizada a educação básica e superior brasileira. Ainda na década de 1930, surgiram os cursos de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares o que resultou na criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938.

Com a progressão da industrialização no Brasil, no início do século XX, aconteceu a primeira expansão do sistema de ensino. Surgiu também a necessidade de se formar professores para ministrarem aulas no ensino secundário. Ficou evidente a distinção entre o professor polivalente[75] das séries iniciais e o professor especialista[76] para os demais anos da formação escolar.

Para Gatti & Barreto (2009), a maneira adotada para formar o profissional licenciado foi aproveitar a estrutura para a formação de bacharéis nas diversas áreas do conhecimento acrescentando-lhe um ano com disciplinas da área de educação, cuja denominação ficaria conhecida por “3 + 1”.

O modelo citado acima teve início em 1939 com a criação do curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio

[75] O professor polivalente, também denominado generalista ou regente de classe, é aquele que leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De modo geral, é o responsável por desenvolver todas as disciplinas. Permanece junto aos estudantes durante todo período das aulas que acontecem no dia. Até o final da década de 1930, sua formação poderia acontecer nos cursos em nível secundário, mas com a então criação dos Institutos de Educação (citados na página anterior), surgiu a possibilidade de que fosse realizada em nível superior. Porém, a partir da Lei 5.692/71, há a substituição da Escola Normal pela habilitação específica do magistério em nível secundário e não acadêmica, cuja exigência só ocorreu com LDB 9394/96.

[76] O professor especialista é aquele licenciado em uma área especifica (Arte, Matemática, Educação Física, Biologia, História, etc.).

do Decreto 1.190, de 4/4/1939, ali eram formados bacharéis e também licenciados, os quais atuaram na docência nos cursos normais.

Mais tarde, a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei n. 8530, de 02 de janeiro de 1946, estabeleceu o modelo para a reorganização das escolas normais, o que possibilitou a consolidação do padrão que já vinha sendo adotado até então, em todo o território brasileiro nas escolas normais.

Aquele foi o momento de crescimento do número de pessoas matriculadas nos cursos de formação de professores, porém ainda insuficiente para atender a demanda das escolas brasileiras. O censo escolar de 1964 apresentava os seguintes dados: “dos 289.865 professores primários em regência de classe, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional” (TANURI, 2000, p. 77).

Já a década de 1950, é marcada por uma política desenvolvimentista, época do planejamento e construção da sede do Distrito Federal em Brasília pelo então presidente Juscelino Kubitscheck, e nesse momento tem os principais prédios públicos projetados pelo arquiteto modernista Oscar Niemeyer, demonstrando que o país estaria em franco crescimento.

Em 1956, o Brasil assina junto aos Estados Unidos o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAEE, acordo que tem vigência até o ano de 1964, e apresentava como objetivo o aperfeiçoamento da Escola Normal. De acordo com Tanuri (2000), o PABAEE contribuiria para o estabelecimento da perspectiva tecnicista nos anos 1960 e 1970.

Depois do Golpe de Estado, de 1964, ocorreram mudanças na legislação do ensino expressados por meio da lei n. 5.692/71. A partir desse momento, dá-se a substituição da Escola Normal pela habilitação específica do magistério em nível secundário e não em nível superior:

> Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Anos depois, em 1982, foi aprovada a Lei 7044/82, por meio da qual se introduz os denominados cursos de licenciatura curta em nível superior:

> Com essa lei instauram-se, então, os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries. Esses cursos poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química), ou em estudos sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia) (GATTI & BARRETO, 2009, p. 41).

Sendo assim, na década de 1970, em meio ao regime de ditadura militar, surgiam com a aprovação da lei n. 5.692/71, as licenciaturas curtas, visto que havia demanda por professores no mercado e seria necessário formá-los rapidamente. Para tanto o estado se vale da Lei 7044/82.

A lei 5692/1971 consolidava o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, o qual havia tornado obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Até aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024/61, aprovada em 1961, havia sofrido duas revisões. A primeira em 1968, quando da reforma do ensino superior, por meio da 5.540/68. Uma segunda revisão, em 1971, com a reforma da educação básica, vide Lei 5692/71[77].

O profissional de nível superior na área artística era formado em cursos de graduação, na modalidade de bacharelado ou licenciatura. Por sua vez, a Educação Artística passou a integrar o currículo escolar criando uma demanda pelos profissionais egressos dos cursos universitários, o que foi importante para o ensino da Arte.

Ainda na década de 1970, se deu a assinatura entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), o conhecido acordo MEC/USAID que significou mudanças na organização do

[77] Mais adiante, por meio da Lei nº 9.394/96 são revogadas as anteriores e com isso, regulamentada a formação em nível superior para a docência em qualquer ano da Educação Básica. Foi a Lei 9.394/96 que definiu, enfim, a profissão de professor e separou oficialmente cursos de bacharelado e de licenciatura.

sistema de ensino brasileiro dividindo-o em três níveis: o primeiro grau que compreendia a fusão entre o ensino primário e o ginásio, somando um total de oito anos, o colegial tornou-se o segundo grau e o ensino superior que passou a constituir o terceiro grau.

O referido acordo introduziu a língua inglesa no currículo desde as séries iniciais e matérias como Filosofia, Latim, Educação Política e História tiveram sua carga horária diminuída ou até mesmo extinta.

De modo geral, as mudanças ocorridas na década de 1970 receberam muitas críticas no sentido de que, novamente, havia se enfraquecido a formação do professor. No intuito de suprir tais fissuras, foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, elaborados pela Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, que apresentavam estrutura bastante semelhante à das mencionadas Escolas Normais.

Na década de 1990, no estado de São Paulo foi marcante a presença dos CEFAMs como busca por alta qualidade na formação de professores para a Educação Básica, nas quais se oferecia, em tempo integral, um curso de quatro anos de duração com currículo voltado à formação geral e pedagógica com formação em nível médio. Sendo que, ao final daquela década, com a promulgação da nova LDB por meio da Lei nº 9.394/96, essas escolas foram aos poucos fechadas e a formação do professor das séries iniciais passaria a se dar no ensino superior.

Chega-se ao final do Século XX com o seguinte cenário: Primeiro, a formação do professor que exercia a docência nas séries iniciais do 1º grau era realizada em cursos de Habilitação Específica de 2º grau, um curso que substituía a formação oferecida até a década de 1970 pelas Escolas Normais. Já a formação dos professores que lecionavam no ginásio e colegial se dava em nível superior de acordo com o que rezava a Lei 5.692/71. Por outro lado, atribuía-se especificamente ao curso de Pedagogia, formar os professores para Habilitação para o Magistério e “os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.” (SAVIANI, 2009, p. 147).

O cenário era o seguinte, no início dos anos 1970, a Educação Artística foi incluída nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus abrindo as

possibilidades de formação do professor das áreas específicas, dentre as quais a Educação Artística:

> Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei. Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais dêsse tipo de ensino, de acôrdo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação LDBEN (BRASIL, 1971).

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (5692/1971), estava previsto que o professor apresentasse a Habilitação para o Magistério para a docência nas séries iniciais e formação em nível superior por meio da licenciatura de curta duração para atuar da 5ª à 8ª série e, depois licenciatura plena para lecionar no 2º grau.

Observa-se a regulamentação da lei no que se refere à exigência de formação em nível técnico ou superior para que se atendesse "[…] aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos" LDBEN (BRASIL, 1971).

Com isso, tivemos o ensino de arte presente na escola nas séries iniciais pelas mãos dos professores polivalentes e, nas séries subsequentes, por professores licenciados em Educação Artística, que naquele momento apresentavam em sua maioria, habilitação em Artes Plásticas ou Visuais.

Nessa perspectiva, havia sido reservado ao ensino de arte um tímido espaço na escola por meio da Lei 5692/1971, sendo apenas após a promulgação da Constituição 1988, que a discussão sobre a formação de docente em Arte se aquece em meio ao professorado, dando continuidade e intensificando-se debates sobre a então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDB 9.394/96[78].

[78] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Consulta realizada em 20set2015.

A LDB sancionada em 1996, e ainda em vigor, determinou novos procedimentos para o ensino de graduação por meio dos quais o Ministério da Educação – MEC descentralizou as decisões e delegou competências às Instituições de Ensino Superior (IES), como a elaboração de seus currículos. A partir de então, as instituições passam a estruturar e a executar seus projetos pedagógicos.

De acordo com Gatti & Barreto (2009), com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 se deu a modificação da estrutura curricular dos cursos de formação de professores no Brasil. Dentre as mudanças no contexto educacional brasileiro, destacou-se a exigência de nível superior para todos os professores da educação básica. Considerando que até então, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental eram formados por meio do curso de Habilitação para o Magistério no ensino médio.

Com um prazo de 10 anos para que os sistemas de ensino se adequassem à nova norma, as primeiras modificações aconteceram, de fato, a partir do ano de 2002 com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores[79] (Resolução CNE/CP 2, DE 19/02/DE 2002). Na sequência, as diretrizes curriculares, para cada curso de licenciatura, passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Isso significou a aprovação da **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004**[80] que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança. Este documento apresenta as orientações e o direcionamento para a organização de cursos de graduação pelas IES na organização e desenvolvimento de PPCs.

Os cursos de formação de professores foram organizados pelas instituições de ensino superior na modalidade de licenciatura plena em nível de graduação. Outra possibilidade foi o oferecimento, pelos Institutos Superiores de Educação (ISEs), de programas de formação pedagógica para profissionais graduados na Educação Superior e não licenciados que desejassem atuar no magistério na Educação Básica. Ademais, foi regulamentada a criação de programas de educação continuada para os profissionais do magistério dos diversos níveis.

[79]Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf Consulta realizada em 10jun2015

[80]Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf Consulta realizada em 10jun2015

Dentre os programas de educação continuada[81], destaco duas ações desenvolvidas junto à UNESP[82]: os "PECs Formação Universitária"[83] e o projeto "Pedagogia Cidadã"[84], ambos idealizados para oferecer a diplomação em nível superior aos professores, que já atuavam na docência na rede estadual e municipal de ensino, os quais possuíam apenas formação para o magistério em nível secundário.

Com o objetivo de oferecer formação universitária aos professores, em exercício na Educação Básica I, os quais tivessem apenas a habilitação para o magistério em nível médio, foi desenvolvido o Programa de Capacitação de Professores para o Ensino Fundamental (PEC) Formação Universitária. Organizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Esse programa contou com ferramentas da tecnologia da informação e comunicação para a realização de suas ações.

Com início no ano de 2002, o projeto "Pedagogia Cidadã" foi uma iniciativa institucional da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP e coordenado pelo Professor Doutor João Cardoso de Palma Filho até o ano de 2008.

O objetivo desse projeto foi oferecer a Graduação em Pedagogia aos professores das redes municipais de ensino do estado São Paulo, os quais já em exercício e com formação técnica apenas. Fomentado pela Secretaria de Estado da Educação, foi organizado um sistema de Ensino à Distância, com uma rede de videoconferência, interligado pela unespNET[85], com ampla abrangência no Estado de São Paulo.

---

[81] Abri aqui um parênteses para destacar alguns dos programas de educação continuada desenvolvidos no Estado de São Paulo, principalmente os sediados e/ou realizados pelo Instituto de Artes da Unesp onde desenvolvi essa pesquisa de doutorado e, que por isso mesmo, tenho aproximação e me servem como ponto de partida para conhecer outras ações dessa natureza.

[82] Disponível em http://www.unesp.br/aci/jornal/196/formacao.php Consulta realizada em 10jun2015

[83] Disponível em http://www.pec.sp.gov.br/abertura.html Consulta realizada em 10jun2015

[84] Disponível em http://www.unesp.br/aci/jornal/207/pedagogia.php Consulta realizada em 10jun2015

[85] UnespNET é a de computadores da UNESP que interliga todos os computadores da universidade em seus *campi,* os quais estão espalhados por todo o interior do Estado de São Paulo.

Mais recentemente, foi criada a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)[86] que oferece cursos de graduação viabilizados por meio das tecnologias da informação e da comunicação, os quais são formulados e ministrados pelas universidades estaduais paulistas USP, UNESP e UNICAMP. Este programa alcançou todo o interior paulista oportunizando o acesso aos estudantes que estão geograficamente mais distantes dos *campi* destas instituições públicas. Houve oferecimento na cidade de São Paulo, particularmente no IA e no Núcleo de Educação à Distância (NEAD)[87] / Ipiranga pela UNESP.

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) tem parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) para a capacitação dos professores da rede, dentre as quais estão: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV)[88], Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Há ainda, uma parceria com a Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (Framinas).

Por meio desses convênios, desenvolve capacitações que podem acontecer por meio de encontros, debates, seminários, fóruns na *internet* e cursos. Destaca-se a **formação continuada a distância,** desenvolvida por meio do TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania[89], criado em 2008, na Faculdade de

[86] A Univesp é um programa do Governo do Estado de São Paulo, criado pelo decreto nº 53.536 de 9 de outubro de 2008. Constituída pela parceria entre as universidades paulistas: USP, UNESP e UNICAMP, além do Centro Paula Souza, é articulada pela Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Conta com o apoio das seguintes fundações: Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação Padre Anchieta (FPA). Outras informações disponível em https://univesp.br/ Consulta realizada em 10jun2015

[87] O NEAD foi criado em 2009 na UNESP, reúne iniciativas educacionais ligadas às novas tecnologias digitais, assessora a Comissão Permanente de Educação a Distância da instituição e atua na definição de políticas para esta modalidade de ensino, em conjunto com a comunidade acadêmica. Disponível em http://www.unesp.br/nead/ Consulta realizada em 10set2015

[88] No ano de 2010, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), por meio da Diretoria de Programas Especiais da Pró-Reitoria de Ensino (DIP), criou um programa específico para a Formação Continuada de Professores da UFV (PFCP), com atividades orientadas por pedagogos em diversos eixos temáticos, tais como: Política Institucional; Saberes da Docência; Cultura e Organização Geral. Atualmente, o programa não apresenta ações.

[89] Disponível em http://teiaufmg.com.br/ Consulta realizada em 10fev2016

Educação da UFMG e que abrange a educadores atuantes nas escolas da Educação Integral nas Superintendências Regionais de Ensino Metropolitanas A, B e C, e da região de Montes Claros e Leopoldina.

Para atender as adequações de formação do professor da Educação Básica em nível superior, as universidades tiveram autonomia para organizar os cursos de formação de acordo com seus projetos institucionais o que deveria ser feito em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores[90]. Tal exigência, implica no comprometimento de as instituições em oferecerem licenciaturas plenas.

Sendo que, as Instituições de Ensino Superior, não vinculadas a uma universidade, desfrutariam igualmente de autonomia para a organização de cursos de graduação para a formação de professores graças a Resolução CP N.º 1, DE 30/09/99, do Conselho Nacional de Educação (CNE)[91].

Outras inovações e mudanças se deram pela promulgação da Lei de Políticas de Educação Ambiental nº 9.795, de 27 de abril de 1999[92] e o Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002[93], que determinou a integração ambiental às disciplinas dos cursos de formação em nível de graduação de modo transversal, contínuo e permanente.

A Lei 10.639/2003[94] tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, especialmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes. Destina-se a valorização dos bens culturais dos africanos e seus descendentes. Em 2008, também o ensino da cultura indígena integraria a reformulação da LDB 9394/96, com a Lei 11.645/2008[95].

---

[90] Vide nota de rodapé 79 e 80, p. 102.
[91]Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf Consulta realizada em 10set2015
[92]Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Consulta realizada em 10set2015
[93]Disponível em //www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm Consulta realizada em 10set2015
[94]Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Consulta realizada em 10jun2015
[95]Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Consulta realizada em 10jun2015

Surgiu ainda, a exigência curricular da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Decreto 5.626 de 22/12/2005[96], inserida gradualmente como componente curricular nos diferentes cursos de formação para a docência. O que suscitou o oferecimento e a adequação do pessoal das universidades por meio de cursos de capacitação para docentes e funcionários em geral. É o caso da UFV que apresenta um Programa de Capacitação em LIBRAS com o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica para a educação inclusiva.

Não se pode esquecer o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007[97], cujas ações integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A partir desse decreto, vários novos cursos de licenciatura foram criados, incluindo os de Dança. O REUNI foi significativo para a ampliação do número de cursos de Licenciatura em Dança, alcançando todas as regiões do país por meio de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tais como UFMG, UFG, UFSM, UFPEL, UFRGS, UFPA, sendo que sua maior abrangência foi nos estados do nordeste brasileiro: UFAL, UFC, UFRN, UFPB, UFS e UFPE.

Sem contar que no Estado de São Paulo, ocorreu nos estabelecimentos de Ensino Superior do Sistema Estadual de Educação, a regulamentação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores para atuarem na Educação Básica a partir da Deliberação CEE nº 111/2012[98], que teve como principal objetivo aumentar o espaço das disciplinas pedagógicas, o que deveria corresponder, no mínimo, a 30% da carga horária dos cursos de licenciatura.

Por último, o Estágio Supervisionado, regulamentado pela nº 11.788, de 25 de setembro de 2008[99], pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002[100] e pela Resolução CNE/CP, Nº 1, de 15 de maio de 2006[101]. O estágio no curso de

[96]Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Consulta realizada em 10jun2015

[97]Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Consulta realizada em 10jun2015

[98] Pode-se dizer que a Deliberação CEE nº 111/2012, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo é um desdobramento ou um complemento da CEE nº 78/2008.

[99]Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Consulta realizada em 10jun2015

[100]Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf Consulta realizada em 10jun2015

[101]Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Consulta realizada em 10jun2015

licenciatura é tido como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, com vistas à preparação para o trabalho produtivo de estudantes das licenciaturas das instituições de educação superior. Por isso mesmo, deve estar contemplado no Projeto Pedagógico de Curso, além de integrar o itinerário formativo do estudante de licenciatura.

De acordo com Pimenta & Lima (2005/2006), o estágio quase sempre foi tido como parte prática do curso fazendo parecer que teoria e prática estão dissociadas:

> O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica (p. 6).

As autoras problematizam a necessidade do Estágio Supervisionado na formação de professores como teórico-prático, considerando, assim como para Godoy (2013), teoria e prática são indissociáveis e suscitando seu desenvolvimento com atitude investigativa, que permite discutir a intervenção no meio escolar de maneira a propor o questionamento e a reflexão das práticas educativas.

Nestes termos, a necessidade de se pensar a práxis docente nos cursos de formação é favorecida a partir da visão de que o Estágio Supervisionado pode propiciar ao licenciando o contato com teoria e prática a fim de motivar-lhe a pensar sua própria atuação, projetar novas formulações e a produzir conhecimento. De modo a configurar-se como núcleo da formação docente abrindo espaço para uma nova maneira de abordá-lo na universidade.

Ao encontro dessa abordagem de estágio numa perspectiva investigativa, surge o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)[102] desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), para estimular e reforçar a inserção dos estudantes das licenciaturas nas escolas das redes públicas de ensino

[102] Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Consulta realizada em 05fev2016

estreitando o contato com a dinâmica das escolas, bem como a reflexão, seleção, produção, aplicação e avaliação de metodologias e experiências que darão suporte para a futura atuação profissional do licenciando.

O PIBID concede bolsas aos participantes do programa na IES em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

A professora Lisete Vargas (2013), coordenadora do PIBID/Dança na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, avalia participação do curso de Licenciatura em Dança no programa daquela instituição como propiciadora de reconhecimento do universo profissional a partir de experiências de integração teoria e prática pelos estudantes:

> O PIBID constitui uma iniciativa de estímulo à docência direcionada a estudantes de cursos de licenciatura, realizando-se no âmbito da educação básica. Nos leva a refletir sobre o atravessamento de conceitos e propostas metodológicas desenvolvidas na graduação, baseadas na bibliografia e estudos sobre docência em dança com as experiências vivas no cotidiano escolar a partir de um suposto entendimento da dança como mediadora e parte da educação (p. 8).

O depoimento da professora Lisete Vargas (2013), as abordagens de estágio e docência de Pimenta & Lima (200/2006) e do próprio PIBID, apontam para novas expectativas em relação à formação docente em Dança.

A recente história do ensino superior em Dança registra além da criação dos cursos de licenciatura, certas tendências e visões presentes no ensino de arte no Brasil com as quais procuro estabelecer um paralelo com o histórico do ensino da dança a fim de contextualizar o percurso da formação de professores de Arte/Dança no Brasil.

Figura 5: Arquivo de imagens do Projeto PIBID/Dança – UFV - Pibid em Movimento: Corpo, Ação e Palavra em uma Perspectiva Crítica e Educativa. Coordenação Professora Laura Pronsato, biênio 2014-2016.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO: A LICENCIATURA EM DANÇA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – ESTUDO DE CASO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que recorreu à exploração documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFV, seguida de síntese interpretativa dos aspectos identificados neste documento registrado no campo institucional da UFV.

Inicio este capítulo apresentando as fases de desenvolvimento do trabalho, na sequência o cenário no qual se desenvolveu a pesquisa: os cursos de formação de professores em Dança nas Instituições de Ensino Superior (IES's) do Brasil com foco no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Sendo que, o estudo de caso em pauta deu-se num contexto do qual me apropriei em decorrência minha experiência como docente desta Instituição de Ensino Superior (IES), a partir de maio de 2012.

A aproximação com o ambiente de formação na UFV, me permitiu observar problemas e particularidades da licenciatura em Dança oferecida pela universidade, bem como demandas locais. Ademais, a curso passa por reformulação curricular recente oportunizando a discussão a respeito da Licenciatura em Dança no Brasil. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva interpretativa, realizei uma síntese que recorre ao conhecimento que tenho da unidade de estudo em pauta.

Iniciei a pesquisa documental consultando os acervos da UFV e as bases de dados do Ministério da Educação no intuito de reunir registros relativos ao estudo realizado. Relacionei os seguintes documentos:

- As atas de colegiado de Curso do período de 2002 a 2012, período que compreende sua criação até a organização do PPC/Dança vigente.
- PPC do Curso de Licenciatura em Dança, que data de 2007, Processo 001765/2007, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFV, com redação atualizada em 2012, a qual ainda não registrada junto ao MEC[103];

[103] Este é o atual PPC/Dança, porém ainda não foi avaliado pelo MEC e passa por reformulação junto ao Núcleo Docente Estruturante e à Comissão Coordenadora do Curso de Dança. Esta é a versão analisada neste trabalho, cuja versão é anterior ao ingresso da pesquisadora no corpo docente do Curso de Dança da UFV.

- O PPC/Dança de Licenciatura - 2005, anexo ao relatório da Avaliação-Verificação “IN LOCO”, do Curso de Dança, Processo 013902/2005, da Secretaria Geral de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino da UFV;
- O PPC/Dança de **Bacharelado** – 2012, avaliado no período de 02 a 05 de junho de 2013, pela Comissão de Avaliação do INEP, para avaliação *in loco.* Além *do* Relatório de Avaliação nº 93151 sobre o curso de Bacharelado em Dança[104]. A instituição aguarda a avaliação do Curso de Licenciatura.
- Matrizes Curriculares do Curso de Dança da UFV – Os programas de ensino
- Regime Didático da UFV.
- **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 -** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.
- **Parecer CNE/CES 146, de 3/04/2002 -** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

Após leitura criteriosa de todo material, optei por explorar o PPC vigente por conter o objeto em pauta. Isto porquê, tendo sido coordenadora pedagógica dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UFV, tive a oportunidade de explorar este material nos últimos quatro anos em meu trabalho na instituição. De modo que tenho familiaridade com o mesmo, o que me favoreceu explorá-lo de

[104] Uma vez que a instituição aguarda a avaliação do Curso de Licenciatura, decidi consultar este PPC/Dança - Bacharelado para averiguar se há aspectos que afetam o curso de Licenciatura. É comum que os cursos de licenciatura e bacharelado das IES federais apresentem-se vinculados, com entrada única por meio da Área Básica de Ingresso (ABI). O estudante ingressa no curso de Dança e pode optar pela Licenciatura ou Bacharelado apenas no 3º período, ao final do primeiro ano. Isso significa, que independente de sua escolha, um ano de curso é exatamente igual para ambas as formações. Sendo assim, apesar de o curso de Licenciatura vigente, datado de 2007, com redação atualizada em 2012, apresentar um PPC próprio independente do Bacharelado, há algumas alterações realizadas em 2013 que já estão em vigor e servem para os dois cursos. Pode parecer que isso, de certa forma, fragmenta o curso de Licenciatura em Dança, uma vez que os componentes curriculares ligados ao bacharelado apresentem-se modificados a partir da última avaliação e a Licenciatura ainda com avaliação desatualizada. Esses aspectos serão detalhados na análise propriamente.

uma maneira mais sistematizada, uma vez que é confortável para mim desmembrá-lo sem perder a visão do todo.

É justamente deste texto que se pode extrair o modo como estão apresentados Arte, Cultura e Educação expressados no currículo de formação de professores em Dança na UFV. O documento, permite ainda, observar como esses conceitos podem se aproximar ou se afastar de uma compreensão potencializadora da transformação social a partir das referências teóricas adotadas.

O critério de escolha do material explorado compreende as seguintes condições: da exaustividade, visto que todos os documentos da criação do Curso de Dança da UFV, bem como toda a legislação brasileira que define os cursos de Licenciatura foram considerados e consultados.

No que diz respeito a representatividade, por se tratar de um Estudo de Caso o PPC vigente configura o *corpus* explorado, tendo sido escolhido em função disso. Por último, a regra da pertinência, o material explorado é a fonte de informação mais adequada para os propósitos desse estudo[105].

Determinei, por meio da triagem realizada na pesquisa documental, observar de que maneiras aparecem os conceitos: Arte, Cultura e Educação, os quais foram definidos *a priori* como categorias.

A determinação das categorias obedecem aos seguintes critérios: a) cada elemento extraído do texto está inserido em uma única categoria obedecendo o princípio de exclusão mútua; b) cada uma das categorias Arte, Cultura e Educação pertence ao referencial teórico, c) apresentam objetividade e d) demonstram conteúdo substancial.

Para isso, organizei quadros que me permitisse a visualização dos termos que emergissem e guardassem relação com as categorias estabelecidas, a partir:

a) Da sociologia de Pierre Bourdieu (2005, 2007), a relação com os itens que propiciam o desvelamento da estrutura dos conceitos Arte, Cultura e Educação, tais como: bens culturais, capital cultural, capital social, capital simbólico, capital econômico, *habitus,* campo, violência simbólica, manutenção do status social, mecanismos de perpetuação e manutenção do poder ou da desigualdade social.

[105] Os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), não foram considerados neste estudo pois o curso de Dança da UFV até o momento, está dispensado de realizá-lo.

Ou ainda, termos que pudessem fazer referência a ideia de Estética Pura e/ou ao gosto. Todos esses elementos poderiam ou não emergir do texto analisado.

b) da filosofia de Hebert Marcuse (1977, 2006), a Dimensão Estética da Arte, essência revolucionária da Arte, potencial político para a transformação social e o caráter afirmativo da cultura, aspectos de Ideologia e Poder.

c) do pensamento de Michael Apple correspondências da estrutura social e econômica com a Educação e o currículo, bem como possíveis articulações entre Cultura, Economia e o funcionamento da ideologia relaciona à ideia de poder na construção do currículo.

Para tanto, a estratégia de trabalho adotada constitui-se por quatro fases:

1. A primeira consta do levantamento:

1.1 Dos projetos pedagógicos dos cursos de Formação de Professores em Dança nas Instituições de Ensino Superior no Brasil;

1.2 Do curso de Licenciatura da UFV expressado em seu PPC-Dança.

Ainda nesta fase, determinei *a priori* como categorias os termos: Arte, Cultura, Educação, os quais tem por orientação o referencial teórico adotado.

2. Procedi a exploração documental do material obtido: primeiro, os PPCs-Dança das Instituições correspondentes e, na sequência, o PPC-Dança da UFV. Nesta fase, deu-se o levantamento das unidades significativas a partir das categorias estabelecidas, para as quais organizei quadros para sua melhor visualização.

3. As sínteses interpretativas se deram a partir dos conceitos e tendências presentes nos documentos. Nesta etapa, de acordo com Trivinos (1987) é necessário que o pesquisador permita que o conteúdo latente, as ideologias presentes no texto e tendências possam emergir.

4. Reflexão sobre os dados: considerações e apontamentos.

No que concerne ao levantamento do material, fiz contato via e-mail e telefone com cada uma das instituições que apresentavam cursos de licenciatura em Dança existentes e em funcionamento no Brasil solicitando o projeto pedagógico vigente às coordenações de curso ou secretarias de graduação, os quais chegaram às minhas mãos até o dia 15/01/2016.

Das 26 licenciaturas em Dança, explorei os 15 PPC's e uma proposta pedagógica somando 16 Instituições de Ensino Superior (IES).

As universidades que responderam positivamente disponibilizando seus projetos foram as seguintes: **UEA, UFPA, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFAL, UESB, UFG, IFB, UFMG, UNICAMP, UNESPAR, UFRGS** e **UFPEL**. Da **UFBA**[106] obtive apenas a Proposta Político-Pedagógica para os Cursos de Graduação em Dança e da **UFSM** apenas o rol de disciplinas. Após tentativas de contato, entre telefonemas e *e-mails*, as seguintes instituições não participaram desta pesquisa: **UFRJ, FAV, UCAM, UNESA, FPA, UAM, UNISO, UFS.**

Com o objetivo de observar as principais tendências e/ou visões (que poderiam ser conceituais ou ideológicas recorrentes ou peculiares de cada PPC) de formação de professores em Dança presentes[107] nos documentos consultados, realizei uma primeira triagem. O procedimento foi levantar e anotar palavras, frases e termos que me saltaram aos olhos. Organizei os itens obtidos em um quadro (Quadro I), do qual eu pude extrair as incidências, recorrências e peculiaridades encontradas.

- **QUADRO I – ETAPA PRELIMINAR - TRIAGEM: PALAVRAS, TERMOS OU FRASES QUE EMERGIRAM NA EXPLORAÇÃO DOS PPC'S**

  Organizado em quatro colunas: Instituição, Arte, Cultura e Educação, apresenta na primeira, o nome da instituição com recortes do texto dos PPCs referentes ao: Perfil do Egresso em relação ao campo de atuação (quando aparecer no texto do PPC) e Eixos dos Cursos. Nas colunas Arte, Cultura e Educação foram registradas palavras, termos e frases da maneira e na sequência em que aparecem nos textos. Os elementos assinalados guardam relação com as ideias referentes a cada uma delas, respectivamente. Anotei ainda, preferencialmente na coluna Educação dados a respeito de como está organizado e dividido o estágio curricular em cada projeto pedagógico.

[106] Eu não poderia descartar essa instituição por se tratar da primeira escola superior em Dança no Brasil. Por isso utilizei a tese do professor Sanches Neto a respeito da reforma curricular na UFBA para obter mais detalhes e elementos de seu currículo. SANCHES NETO, A. R. **Diálogos com Terpsícore:** Movimentos de uma reforma curricular em Dança. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA. Salvador, 2012

[107] Posicionamento em 27/01/2016.

Exemplo[108]:

[108] O quadro é apresentado na íntegra a partir da página 171 nos apêndices no final da tese.

QUADRO I – ETAPA PRELIMINAR - TRIAGEM: PALAVRAS, TERMOS OU FRASES QUE EMERGIRAM NA EXPLORAÇÃO DOS PPC'S			
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
1. UEA - MANAUS – 2008 PERFIL DO LICENCIANDO **1° Faz referência ao artigo 3º da Resolução nº 3 de 8 de março de 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais:** "Formação de profissionais que se apropriem de um pensamento reflexivo, de uma sensibilidade artística comprometidos com a pesquisa e produção coreográfica, com o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades concernentes à atuação profissional, evidenciando sensibilidade estética e cinesiológica. Sendo elemento de valorização humana e possibilitando a práxis de tornar-se participativo nas múltiplas manifestações socioculturais." (p. 26) "Almeja-se que o egresso de licenciatura em dança, possa atuar em seu campo profissional demonstrando capacidade de compreensão e discussão sobre a dança e suas manifestações sócio-culturais, estabelecendo relações com as demais formas artísticas (Teatro, Música, Cinema, Artes Plásticas, etc.). Almeja-se ainda que esteja apto à gestão, planejamento e à realização de atividades resultantes da pesquisa coreográfica, bem como à articulação de elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento artístico e científico dos processos em dança e à política cultural e educacional. (p. 26) No texto aparece preocupação com o contexto da cidade de Manaus e região amazônica, no sentido de o curso de Dança contribuir para a cultura local: "Por fim, espera-se que os alunos do curso de dança possam contribuir de forma relevante para o crescimento cultural e artístico da cidade de Manaus, buscando em seu exercício profissional a reflexão dos questionamentos fomentados no curso, acerca de seu papel social, político e econômico frente às demandas atuais, comprometidos com o seu papel educacional de modo a contribuir para uma sociedade com percepção e sensibilidade correlacionadas às suas práticas históricas e cotidianas, de natureza estética, ética e científica. E neste processo de construção do conhecimento reforçar a tessitura cultural amazônica e global integrada" (p. 26) EIXO DO CURSO 1º apresenta preocupação com a articulação entre as áreas: **"Núcleo Básico - NB** (Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Psicologia, Filosofia e Antropologia)" **"Núcleo Profissional - NP** (Dança Clássica, Estudos do Corpo, Improvisação, História da Dança, Criação Coreográfica, Cultura Popular, Pesquisa em Dança, Conhecimento da Educação)" Indica que estabelece algum tipo de interface com outras linguagens artísticas, mas isso não fica evidente nos componentes curriculares: **"Núcleo Específico - NE** (Estética, História da Arte, Música, Consciência Corporal, Estudo do Movimento, Gestão, Linguagens Artísticas, Ética e Legislação." **Destaco os seguintes componentes curriculares** – História da Educação, Didática Geral, Introdução à Psicologia, Sociologia da Educação, Gestão Cultural, Estética e História da Arte e: Estudos Contemporâneos do Corpo - Estudo teórico-prático dos fundamentos técnicos da dança que predisponham o corpo para o desempenho de habilidades expressivas do movimento em dança contemporânea.	sensibilidade artística; produção coreográfica; estética; sensibilidade estética; Teatro, Música, Cinema, Artes Plásticas Dança Clássica; Improvisação; Criação coreográfica Estética História da Arte, Música, Estudo do Movimento, Linguagens Artísticas; habilidades expressivas do movimento em dança contemporânea.	socioculturais; tessitura cultural amazônica crescimento cultural e artístico da cidade de Manaus Cultura Popular Gestão Cultural	pensamento reflexivo; [...] papel social, político e econômico frente às demandas atuais, comprometidos com o seu papel educacional de modo a contribuir para uma sociedade com percepção e sensibilidade correlacionadas às suas práticas históricas e cotidianas, de natureza estética, ética e científica... Ciências Humanas e Sociais Conhecimento da Educação História da Educação, Didática Geral, Psicologia Sociologia da Educação Outras informações: 420 horas Estágio supervisionado dividido em 2 semestres – final de curso. 200 horas de atividades complementares (acadêmico-científico-culturais). Consta TCC

Legenda do Quadro I:

Lilás: Consonância com campo de atuação.

Amarelo: Termo ou palavra no texto que pode sinalizar uma tendência, conceito ou visão em Arte.

Vermelho: Termo ou palavra no texto, pode sinalizar uma tendência, conceito ou visão em Cultura.

Azul: Termo ou palavra no texto, pode sinalizar uma tendência, conceito ou visão em Educação.

Verde: Termos Arte, Cultura e Educação que podem estar relacionados ao enfoque potencializador da transformação social

Na sequência, organizei mais três quadros para facilitar a visualização dos indicadores das tendências para a organização de cursos de formação de professores em Dança no país. Nesta exploração, foram observados e grifados os conceitos de Arte, Cultura e Educação, presentes (ou ausentes). Focada nesses conceitos, os quadros me permitiram comparar se as tendências presentes nos eixos dos cursos de Licenciatura em Dança (Quadro IV) apresentam-se de modo a contribuírem para a efetivação dos indicadores presentes nos Quadros II - Perfil do Egresso e III – Campo de Atuação[109]:

- **QUADRO II – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PPC's LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL - PERFIL DO EGRESSO**.

Dividido em duas colunas, grifei na primeira delas a presença ou ausência dos conceitos Arte, Cultura e Educação, da maneira que aparecem no texto (e como aparecem): palavras, termos ou frases. Na segunda coluna, anoto a tendência que eventualmente se destaca a partir dos termos grifados[110]:

Exemplo:

[109] Dada a sua extensão, os quadros estão apresentados na íntegra nos apêndices ao final do trabalho a partir da página 171.
[110] Vide Apêndice B na página 196.

QUADRO II – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PPC's LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL - PERFIL DO EGRESSO		
INSTITUIÇÃO	**1) PALAVRAS, TERMOS OU FRASES QUE INDICAM A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DOS CONCEITOS ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO – COMO APARECEM**	**2) INDICADORES DE TENDÊNCIAS**
UEA- MANAUS	"Formação de profissionais que se apropriem de um pensamento reflexivo, de uma sensibilidade artística comprometidos com a pesquisa e produção coreográfica",... (p. 26) "[...] com o **processo de construção do conhecimento** e desenvolvimento de habilidades concernentes à atuação profissional, evidenciando sensibilidade estética e cinesiológica. Sendo elemento de valorização humana e possibilitando a práxis de tornar-se participativo nas múltiplas manifestações socioculturais." (p. 26) "Almeja-se que o egresso de licenciatura em dança, possa atuar em seu campo profissional demonstrando capacidade de compreensão e discussão sobre a dança e suas manifestações sócio-culturais..." (p. 26) "[...] estabelecendo relações com as demais formas artísticas (Teatro, Música, Cinema, Artes Plásticas, etc.). Almeja-se ainda que esteja apto à gestão, planejamento e à realização de atividades resultantes da pesquisa coreográfica, bem como à articulação de elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento artístico e científico dos processos em dança e à política cultural e educacional" (p. 26).	**Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 – DCNs** Arte = produto Traços da visão de Educação Cognitiva Arte: **Sensibilidade** artística e estética Cultura e sociedade Aspectos políticos, educacionais e socioculturais Arte = área de conhecimento = Correlação Arte, ética e ciência;

As palavras grifadas em azul indicam:

Destaque ao modo como se configura o termo ou palavra no texto, podendo sinalizar uma tendência, conceito ou visão.

- **QUADRO III - PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO NOS PPC's LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL - CAMPO DE ATUAÇÃO**

Dividido em duas colunas, grifei apenas palavras, termos ou frases que indicam consonância dos elementos destacados perfil do futuro licenciado que emergiram no Quadro II com o campo de atuação local, regional, direto ou indireto. Na segunda coluna, anoto a tendência que eventualmente se destaca a partir dos termos grifados. As palavras grifadas em laranja indicam:

Consonância com campo de atuação.

Exemplo:

QUADRO III - PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO NOS PPC's LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL CAMPO DE ATUAÇÃO		
INSTITUIÇÃO	**1) HÁ CORRESPONDÊNCIA OU NÃO DO PERFIL DO LICENCIANDO COM O CAMPO DE ATUAÇÃO EM RELAÇÃO AOS CONCEITOS**	**2) INDICADORES DE TENDÊNCIAS**
1. PPC DA UEA – MANAUS 2013	"Por fim, espera-se que os alunos do curso de dança possam contribuir de forma relevante para o crescimento cultural e artístico da cidade de Manaus, buscando em seu exercício profissional a reflexão dos questionamentos fomentados no curso, acerca de seu papel social, político e econômico frente às demandas atuais, comprometidos com o seu papel educacional de modo a contribuir para uma sociedade com percepção e sensibilidade correlacionadas às suas práticas históricas e cotidianas, de natureza estética, ética e científica. E neste processo de construção do conhecimento reforçar a tessitura cultural amazônica e global integrada" (p. 26).	Ação cultural Termos que fazem referência à sociedade e ao campo de atuação.

- **QUADRO IV - PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL – EIXO DOS CURSOS**

Neste quadro, explorei os **Eixos** dos cursos, observando a presença ou ausência dos conceitos Arte, Cultura e Educação e de que modo aparecem no texto. Os eixos podem ser valores que norteiam o desenvolvimento dos cursos os quais foram observados na forma apresentada nos PPC's analisados. Desse modo, considero as informações de acordo com o que está escrito no documento consultado e da maneira que estiver nomeado ou afirmado ali. Na segunda coluna do quadro, registro os aspectos que emergiram dessa parte do texto de cada PPC. A legenda utilizada para sinalizar os grifos é a mesma do Quadro II.

As instituições não apresentam um único padrão para a redação de seus PPC's, por isso foram necessárias inúmeras leituras dos projetos explorados para extrair trechos, parágrafos e frases que contém na perspectiva dos textos, os eixos dos cursos.

Os quadros foram organizados de maneira que eu pudesse visualizar não apenas os conceitos de Arte, Cultura e Educação, mas se eles aparecem articulados, se complementando ou se contrapondo. No levantamento realizado estão destacados os conceitos que, de alguma forma, se sobressaíram e que podem contribuir para a investigação do PPC da UFV.

Exemplo:

QUADRO IV - PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL – EIXO DOS CURSOS		
INSTITUIÇÃO	**PALAVRAS, TERMOS E FRASES QUE INDICAM A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DOS CONCEITOS ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO – COMO APARECEM**	**INDICADORES DE TENDÊNCIAS**
2. PPC DA UEA – MANAUS 2013	**"Núcleo Básico - NB** (Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Psicologia, Filosofia e Antropologia)" (p. 32). **"Núcleo Profissional - NP** (Dança Clássica, Estudos do Corpo, Improvisação, História da Dança, Criação Coreográfica, Cultura Popular, Pesquisa em Dança, Conhecimento da Educação)" (p. 32). **"Núcleo Específico - NE** (Estética, História da Arte, Música, Consciência Corporal, Estudo do Movimento, Gestão, Linguagens Artísticas, Ética e Legislação." (p. 33).	Texto sucinto, não é possível observar a presença de tendências. Destaque para as palavras chaves grifadas na primeira coluna: Estética, História da Arte, Música, Linguagens Artísticas, etc..

A exploração que realizei se volta para as tendências e/ou visões de Arte, Cultura e Educação que se evidenciam a partir dos textos dos PPC's. Não senti a necessidade de realizar uma análise dos detalhes das estruturas curriculares, pois a minha intenção foi obter recorrências e divergências no que concerne as visões presentes nesses cursos. Em suma, um olhar para os cursos brasileiros de formação docente em Dança.

4.1 Os Cursos de Formação de Professores em Dança nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

"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"
(LDB 9.394/96, no Art. 26, parágrafo II, BRASIL, 2010).

A partir da Lei 9.394/96, o componente curricular Arte é, ao lado da Educação Física, reconhecido na Educação Básica brasileira. Sendo que, a Dança aparece nas duas áreas de maneira distinta. O ensino de arte abarca as linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro e a Educação Física, apresenta três núcleos: 1º Esportes, Lutas e Ginástica; 2º Conhecimento Corporal e 3º Atividades Rítmicas e Expressivas. Sendo que, o terceiro ítem envolve conhecimentos de Dança. Esses eixos estão presentes nos PCNs de Educação Física[111].

A Dança passou a figurar em documentos formulados pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo o país. Dentre os quais, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCNs de Arte (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNs (BRASIL, 2013), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 2013). Bem como há as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas para cada um dos cursos de nível superior no Brasil, cujos os pareceres e resoluções, apresentam os princípios, definem os fundamentos e procedimentos

[111] Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

para a orientação das Instituições de Ensino Superior (IES) na organização e desenvolvimento de PPCs nas quatro linguagens das Licenciaturas em Arte. No caso da Dança, são eles o parecer **CNE/CES 146, de 3/04/2002**, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em **Dança** e o parecer **CNE/CES 195/2003, de 5/08/2003,** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em **Dança,** além da **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004** que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Todos os textos elaborados e publicados pelo Ministério da Educação.

No âmbito regional, destaca-se o Currículo Básico Comum – CBC (2015)[112], documento elaborado e publicado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, baseado nos PCNs de Arte.

O reconhecimento, por meio dos PCNs de Arte (BRASIL, 1998), faz com que a Dança passe a figurar em documentos produzidos e publicados por órgãos oficiais do Estado brasileiro. Isso não quer dizer que os cursos de Licenciatura em Dança, nasceram junto com a Lei 9394/96. Sua história começa com a criação do primeiro curso de graduação em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que inaugura o ensino superior em Dança no Brasil. E, de acordo com Strazzacappa & Morandi (2011), o primeiro curso superior brasileiro oferece formação em licenciatura e bacharelado desde sua criação.

Para Molina (2008), a criação da Escola de Dança da UFBA deu-se com o intuito de ampliar o espaço da Arte naquela instituição que já contava com a Escola de Belas Artes, datada de 1877 e agregada à UFBA, em 1946 e com o curso de Música, de 1954. Aquino (2007) afirma que, o curso da UFBA foi o alicerce para o currículo mínimo para a formação em nível superior no Brasil na área de Dança. Sendo que, o referido currículo[113] para a formação em nível superior foi viabilizado pelo parecer de n.º 641/71, do Conselheiro Clóvis Salgado e pela resolução s/n de 19/08/71, do então Conselho Federal de Educação.

---

[112] Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br. Consulta realizada em 25/08/2015, não apresenta ficha catalográfica.

[113] O currículo mínimo abarcava as seguintes frentes: Técnica de dança, Composição Coreográfica e Improvisação, isso além dos conhecimentos de anatomia, cinesiologia, fisiologia e música. Estava apresentado um eixo de referência para a criação de novos cursos de graduação em Dança no Brasil.

No decorrer de sua existência, o primeiro o curso de graduação em dança brasileiro, sofreu algumas mudanças. No que diz respeito à licenciatura, uma reformulação significativa foi documentada e analisada na tese de doutorado do Professor Antrifo Ribeiro Sanches Neto (2012), que desde o ano de 1994 é docente na UFBA.

Em sua pesquisa a respeito do Curso de Licenciatura da UFBA, Sanches Neto (2012) revela que após inúmeras reuniões de Colegiado de Curso, os docentes manifestavam vontade de modificação do projeto pedagógico e isso desencadeou sua reconstrução curricular, também fomentada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, a qual objetivava atender as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), com referência no Parecer 776/97, do Conselho Nacional de Educação:

> O currículo técnico e fragmentado, e suas **bases epistemológicas**[114] não eram mais adequados à formação em dança em nível universitário no início do século XXI que exigia um profissional com conhecimentos múltiplos, com habilidades de relacionar informações e que fosse detentor de um perfil crítico, criativo e propositivo e capaz de atuar em contextos artísticos e educativos diversos (SANCHES NETO, 2012, p. 79).
>
> […] era importante pensar um currículo que incluísse as diferenças e as experiências prévias dos alunos com a dança. A formação em dança em nível universitário no início do século XXI exige, dentre outras qualidades, um currículo multirreferencial como o universo da dança (SANCHES NETO, 2012, p. 87).

As preocupações manifestadas pelo colegiado de curso da UFBA demonstram o reconhecimento da defasagem de seu projeto pedagógico no século XXI, o que vai ao encontro de nossa reflexão a respeito da conceituação de Arte, Cultura e Educação encontradas nos cursos de Licenciatura em Dança.

Aproximadamente 25 anos após a criação da primeira graduação em Dança, já na década de 1980, surgiram quatro cursos, dentre os quais está o da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de licenciatura e bacharelado,

[114] Grifo nosso. Ao afirmar que as bases epistemológicas não estão adequadas estabelece, ainda que indiretamente, relação entre concepções e perspectivas de trabalho - com essas concepções - na educação superior. Será abordado, mais adiante os conceitos Arte, Educação e Cultura, os quais observados no Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Dança da UFV revelam ora a pertinência, ora a impertinência dos mesmos, expressada em suas bases epistemológicas.

instalado no Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da UNICAMP, em Campinas/SP, registrada em 01/03/1986.

Criada em 1985, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, havia a graduação em Dança da UniverCidade, atualmente com as atividades suspensas[115]. Outro curso criado em 1985 e à época instalado na Faculdade de Dança da PUC/Curitiba, hoje pertence à Faculdade de Artes do Paraná, da Universidade Estadual do Paraná (FAP/UNESPAR), uma instituição estadual. Havia ainda no litoral paulista, o extinto curso de Dança da Faculdade Santa Cecília dos Bandeirantes.

De acordo com Molina (2008) os cursos criados nos anos 1980:

> [...] foram responsáveis por uma mudança significativa no cenário da Dança produzida no Brasil, não só na produção acadêmica como também na produção artística. Antes deste acontecimento, muitos profissionais da área buscavam suas formações superiores em cursos da área da Saúde como Educação Física e Fisioterapia ou ainda nas áreas das Ciências Humanas, como: Pedagogia e Psicologia. Ademais, a formação em outras áreas de Artes (Música, Teatro e Artes Visuais) no Brasil ainda era uma realidade tão tímida quanto a própria formação em Dança (p. 37).

Além disso, surgem nas duas últimas décadas, diversos cursos de graduação em Dança oriundos da Reforma da Educação Superior, que apresentou um plano de ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2003).

Hoje (2015), estão cadastradas no sistema e-mec (www.emec.mec.gov.br) do Ministério da Educação, Inep[116], 67 ocorrências de cursos de graduação em Dança dentre os quais há bacharelados, recorrências de registro, medidas cautelares, suspensão de ingresso e outros. Temos ao final 33 cursos de licenciatura por todo o país. Seguem, listados abaixo apenas os **cursos de Licenciatura:**

Na região sudeste do país, a começar pela cidade de São Paulo, temos três instituições privadas de ensino com cursos de licenciatura em Dança, são elas: a Faculdade Paulista de Artes (FPA), com curso criado em 24/12/1991, a Universidade Anhembi Morumbi (UAM), com curso criado em 22/02/1999 e o

[115] Na consulta feita ao sistema e-mec no dia 22/09/2014, o curso encontrava-se com o ingresso de estudantes suspenso.
[116] Consultado em 22/08/2014. http://portal.inep.gov.br

Centro Universitário Sant'Anna (UNISANT'ANNA)[117], - sem data de início do funcionamento do curso registrada.

Na grande São Paulo, no município de São Caetano do Sul, há a Faculdade Tijucussu[118], com curso criado em 02/02/2004. No interior do Estado de São Paulo, além da UNICAMP, universidade estadual anteriormente citada, há a Universidade de Sorocaba (UNISO), instituição privada, com licenciatura criada em 08/02/2010.

No Estado do Rio de Janeiro, há a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com licenciatura criada em 22/03/2010, a Faculdade Angel Vianna (FAV), com curso criado em 18/03/2001 e a Universidade Estácio de Sá (UNESA), em 03/02/2014, sendo que as três licenciaturas estão instaladas na capital. Das três instituições presentes na cidade do Rio de Janeiro, apenas a primeira é pública e as outras duas particulares.

Há ainda, no município de Campos dos Goytacazes, a Universidade Cândido Mendes (UCAM), instituição privada de ensino com curso criado em 24/02/2014.

No Estado de Minas Gerais, estão localizadas duas universidades públicas com cursos de Licenciatura em Dança: a Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa, com curso criado em 20/05/2002 e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com curso criado em 02/08/2010, no campus de Belo Horizonte.

Na região Centro-Oeste, há na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande, a Licenciatura em Artes Cênicas e Dança, que data do ano de 2009. Há ainda, a Universidade Federal de Goiânia (UFG), com curso criado em 06/03/2011, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Goiás, campus Aparecida de Goiânia, com curso criado em 30/09/2013 e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), no Distrito Federal, com cursos que datam de 06/08/2010 e 07/04/2011, sendo que o primeiro está em processo de extinção.

No sul do país, além da UNESPAR, em Curitiba criada nos anos 1980, estão concentrados no Rio Grande do Sul, cinco cursos instalados em importantes universidades brasileiras: a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), uma

[117] Este o curso está com as atividades suspensas segundo a Diretoria da Área de Comunicação Social, Artes e Design da UNISANT'ANNA.

[118] Na consulta feita em 22/09/2014 ao e-mec, havia uma notação a respeito da instituição: Despacho Seres/MEC - Medida cautelar. A indicação explica a suspensão das atividades do curso.

universidade confessional cristã, localizada no município de Canoas, com curso criado em 01/03/2008[119] Há a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria, com curso de 01/04/2013, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), no campus de Pelotas, que apresenta uma licenciatura criada em 2008, com cursos em processo de extinção e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, com curso criado em 01/03/2009. Há ainda, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em Montenegro, com curso criado em 08/04/2002. Foi criado ainda em 1998, o curso da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), já extinto.

Na região norte, estão a Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, com curso criado em 02/01/2008 e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus, com licenciatura criada em 01/08/2001.

Na região nordeste, tal como é na região norte, todas as instituições que apresentam cursos de licenciatura em Dança são públicas, pertencentes ao Governo Federal ou Estadual: há a Fundação Universidade Federal do Sergipe (UFS), em Laranjais/SE[120], a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o curso criado em 16/03/2007 no campus de Maceió, a Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, com curso criado em 18/06/2010 e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, com curso de 16/02/2009. Há ainda, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus de João Pessoa, com curso que data de 01/10/2013, a Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), em Recife, com curso criado em 16/02/2009 e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com curso criado em 20/06/2012, no campus de Jequié.

A partir dos cursos de graduação, surgiram inúmeros congressos, simpósios, fóruns e grupos de pesquisas.

Cresceu o número de pesquisas em Dança, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e grupos acadêmicos ligados a essa área efetivam em julho de 2008, a criação da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Cujo objetivo é reunir pesquisadores, universidades, centros e instituições para a promoção, o incentivo, o desenvolvimento e a divulgação de pesquisas em Dança.

[119]Em 2015, o curso encontra-se em extinção, não haverá processo seletivo para os próximos anos.
[120] Sem data, na consulta feita em 22/09/2014 ao e-mec.

Outra ação mobilizadora foi a organização do ENGRUPE Dança, um evento bienal, que reúne grupos de pesquisa multidisciplinares em Dança. A primeira edição foi realizada pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, no Instituto de Artes da UNESP-SP, em 2007. Desde então, os grupos participantes passaram a estabelecer ações de intercâmbio acadêmico. Reunindo-se periodicamente, os participantes criaram a CooperacDANÇA, uma Rede de Cooperação Acadêmica de Pesquisa em Dança que envolve as seguintes instituições: UEM, UNESP, UFV, UNIRIO, UFPE, UFG e, desde 2013, UNICAMP.

Além disso, nos anos 2000 no âmbito do governo federal, novas graduações em Dança foram criadas em razão do REUNI, por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, cujas ações integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

4.1.1 Síntese do Quadro II – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PPC's LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL - PERFIL DO EGRESSO

No que diz respeito ao Perfil do Egresso, o material explorado revelou que, de modo geral, os PPC's fazem referência direta a **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004** que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança.

De modo que, em consonância com as orientações apresentadas no corpo das DCN's encontrei na redação de alguns dos PPC's menção a ideias explicitadas neste documento, dentre as quais: a Dança como valorização humana, como é possível notar nos PPCs da UFPA, UEA e IFB.

É recorrente a visão de Arte com certa inclinação para a ideia de percepção, sensibilidade artística e sensibilidade estética nos termos em que aparece nas DCNs, são exemplos disso os projetos da UEA, UFRN, UFPA e UFRGS:

> [...] na medida em que se propõe a capacitá-lo para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com o espetáculo da dança, com a apropriação e construção de novos conhecimentos e habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando integração do indivíduo à sociedade e tornando-

> o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (BRASIL, Universidade Federal do Pará. PPC-Dança, p. 32)[121].

Ou ainda:

> Nas Diretrizes Curriculares Nacionais essas referências estão implícitas nos objetivos de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística e estética e da capacidade de compreender e intervir criticamente em diversos contextos culturais da dança (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. PPC-Dança, p. 35)[122].

No PPC da Universidade do Estado do Amazonas:

> Formação de profissionais que se apropriem de um pensamento reflexivo, de uma sensibilidade artística comprometidos com a pesquisa e produção coreográfica, com o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades concernentes à atuação profissional, evidenciando sensibilidade estética e cinesiológica (AMAZONAS, Universidade do Estado do Amazonas. PPC-Dança, p. 26)[123].

Por último, no PPC da UFRGS:

> Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento das pessoas, incluindo sua formação ética, o aprimoramento de sua sensibilidade artística, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PPC-Dança, p.5)[124].

As citações fazem referência ao aspecto crítico, à construção de autonomia intelectual ou à integração do indivíduo à sociedade, mas não identifico as características citadas a partir da Arte ou em função dela. O que chama a atenção é que não fica evidente a compreensão do aspecto cognitivo da linguagem artística em nenhum dos trechos. Ou ainda, a visão de Arte como área de conhecimento. Posso dizer que as citações valorizam o aspecto conciliador do sensível inerente ao artístico. Nesse sentido, uma possível visão parcial desse conceito.

---

[121]BRASIL, Universidade Federal do Pará. Escola de Teatro e Dança. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Belém: UFPA, 2011.
[122]BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Natal: UFRN, 2013.
[123] AMAZONAS, Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico de Curso – Dança.** Manaus: UEA, 2013.
[124] BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. **Projeto Pedagógico de Curso – Dança.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.

Por outro lado, uma particularidade observada na proposta pedagógica da UFBA, é a adoção do conceito de Arte em consonância com o pensamento contemporâneo, onde se pode notara certa inclinação para o rompimento com a visão clássica:

> Os cursos de Dança da UFBA buscam formar profissionais capazes de participar criticamente como cidadãos e atuarem como profissionais de forma reflexiva, criativa e produtiva nos contextos atuais contemporâneos, para tanto é necessário que apresentem uma disponibilidade e um compromisso com: "A criação coreográfica e a produção das artes cênicas, envolvendo uma concepção estética contemporânea (BRASIL, Universidade Federal da Bahia, **Proposta Político-Pedagógica para os Cursos de Graduação em Dança,** 2012)[125].

Outra visão recorrente no Perfil do Egresso dos PPC's explorados é a abordagem triangular do ensino de arte. É o caso do projeto da UFPE, que da mesma maneira que a UFC e UFRN, faz referência direta ou apresenta traços da abordagem triangular do ensino de arte: contextualizar, fazer e fruir:

> Considerando o pensamento pedagógico contemporâneo em artes faz-se importante destacar a formação de um profissional atento à promoção do conhecimento em dança, que articule o fazer artístico, a apreciação das obras de arte e a contextualização histórico e social das mesmas (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. PPC-Dança, p. 35).

O que é peculiar no projeto da UFC é demonstrar a relação da história e a produção artística em Dança em favor de uma compreensão ampla do conceito de Arte:

> O licenciado em dança deverá possuir ampla familiaridade com os processos históricos, em seus respectivos contextos artísticos, que influenciaram o desenvolvimento das artes cênicas, sendo capaz de refletir sobre as artes do corpo de uma maneira geral, além de ter um entendimento amplo do conceito de arte, superando hierarquias e preconceitos. Deverá também ter a capacidade de diagnosticar, analisar e contextualizar problemas referentes ao ensino da dança apresentadas pela sociedade, comunidade acadêmica e artística (BRASIL, Universidade Federal do Ceará. PPC-Dança, p. 29)[126].

[125] BRASIL, Universidade Federal da Bahia, **Proposta Político-Pedagógica para os Cursos de Graduação em Dança,** 2012.
[126] BRASIL, Universidade Federal do Ceará. Instituto de Cultura e Arte. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Fortaleza: UFC, 2010.

As instituições que apresentam evidente preocupação com os saberes étnico-culturais no Perfil do Egresso são a UFBA, que cita, principalmente, a cultura afro-brasileira e a UFRN, que demonstra correspondência do perfil do licenciando com o campo de atuação de forma indireta, mas ampla:

> [...] considere formas de inclusão no que tange a uma educação voltada para a diversidade étnica da população brasileira, haja vista que ainda predomina uma educação eurocêntrica em detrimento, por exemplo, de saberes étnico-culturais da população negra e indígena (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 35).

Na maior parte dos projetos, há menção a importância da interlocução da Dança e o contexto social. Cada qual com sua perspectiva faz referência a diversidade cultural, ao papel social e político do licenciado em Dança ou a relação do artístico ao meio social e cultural. É o caso da UEA, UFAL, UFPE, UNESPAR, UFMG, UNICAMP, UFPB, UFRN, IFB.

Destaco, a UFG e a UESB, por sinalizarem preocupação com a produção do conhecimento científico em Dança relacionando a interação desse desenvolvimento ao meio social.

A UESB relaciona Dança e cidadania indicando o aspecto sociocultural para a formação do docente em Dança. É possível notar que, termos relacionados a inquietação com o meio social é evidente e recorrente no texto.

Já, no que concerne às tendências educacionais presentes nos documentos observados, destaco os projetos nos quais é possível observar traços de uma pedagogia centrada no aluno, tal como aqueles que apresentam traços da abordagem da Educação Cognitiva:

> [...] modo a estabelecer um processo pedagógico significativo para o aluno, favorecendo a valorização da auto-estima e da expressão corporal e a integração dos indivíduos na sociedade (BRASIL, Universidade Federal do Pernambuco. PPC-Dança, p.2)[127].

[127] BRASIL, Universidade Federal do Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Recife: UFPE, 2010.

Já, no fragmento abaixo, especialmente os termos diversidade cultural e meio sociocultural podem indicar a compreensão de uma abordagem educacional que considera os conhecimentos que o estudante leva para a escola. O que tende para o pensamento ligado à ideia de Educação Cognitiva:

> [...] desenvolver uma Educação na arte do movimento humano, especificamente a dança, que integre contemporaneidade e diversidade cultural, que respeite e reconheça o conhecimento e as experiências que os alunos possuem, fruto do seu meio sócio-cultural, de seu cotidiano e que fundamentalmente possa contribuir para desenvolver e ampliar o universo desse conhecimento (BRASIL, Universidade Federal de Alagoas. PPC-Dança, 2006)[128].

Outro aspecto que aparece como peculiar no PPC da UFPA é a preocupação com a avaliação num sentido que tende para uma abordagem Construtivista da Educação.

A UESB apresenta uma abordagem própria de Educação, numa perspectiva de ação educativa. A visão apresentada neste PPC vai ao encontro do enfoque potencializador da Arte, Cultura e Educação de forma articulada. Compreende as diversas maneiras de conceber Dança e corpo, Educação, Cultura e Estética. Ou seja, não se fia a um único conceito ou abordagem.

Ademais, destaco como peculiaridade, a maneira pela qual a UFAL compreende a necessidade de domínio técnico em Dança. Em seu PPC sugere que uma metodologia ou técnica pode servir de "coluna vertebral" para o trabalho em Dança na escola. Sem determinar qual modalidade ou estilo deve ser utilizado pelo professor, manifesta-se preocupada com o conhecimento técnico específico em Dança na formação do licenciado:

No que concerne ao desenvolvimento científico, é possível identificar no PPC da UEA a ideia de universidade como lugar das construção do conhecimento e dos saberes. Enquanto, a UESB e a UFG sinalizam preocupação com a produção do conhecimento científico em Dança e o relacionam ao desenvolvimento do meio social. Da mesma forma, está presente no PPC da UFPA, a ideia de que o licenciado deve ser capaz de "articular a pesquisa científica em Dança relacionando

[128] BRASIL, Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Sergipe: UFAL, 2006.

à criação, compreensão e difusão da cultura dessa arte e seu desenvolvimento" (BRASIL, Universidade Federal do Pará. PPC-Dança, p. 33).

Em linhas gerais, é possível afirmar que o Perfil do Egresso dos cursos em pauta parecem ir ao encontro do enfoque potencializador da transformação social. Em sua maioria, apresenta visões progressistas que levam em consideração os aspectos políticos, educacionais e socioculturais na formação docente.

Outro aspecto, recorrente é a clareza de que os cursos de licenciatura se destinam prioritariamente à formação de professores para atuar na Educação Básica. Alguns dos textos mencionam o Ensino Não-Formal como opção de atuação no mercado de trabalho de maneira complementar.

4.1.2 Síntese do Quadro III – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO NOS PPC's LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL - CAMPO DE ATUAÇÃO

Apenas três universidades apresentam, na redação do Perfil do Egresso, a explícita preocupação com a comunidade local, são elas: UFPA, UESB, e UEA. No caso da Universidade do Estado do Amazonas, isso aparece na perspectiva da ação cultural e da promoção da apropriação pelos estudantes do capital cultural adquirido em sua formação:

> Por fim, espera-se que os alunos do curso de dança possam contribuir de forma relevante para o crescimento cultural e artístico da cidade de Manaus, buscando em seu exercício profissional a reflexão dos questionamentos fomentados no curso, acerca de seu papel social, político e econômico frente às demandas atuais, comprometidos com o seu papel educacional de modo a contribuir para uma sociedade com percepção e sensibilidade correlacionadas às suas práticas históricas e cotidianas, de natureza estética, ética e científica. E neste processo de construção do conhecimento reforçar a tessitura cultural amazônica e global integrada (AMAZONAS, Universidade do Estado do Amazonas. PPC-Dança, p. 26).

Na UESB o texto aponta também para o mercado de trabalho:

> [...] o curso de Licenciatura em Dança foi elaborado a partir da concepção e dos objetivos da UESB e do curso, tendo em vista as peculiaridades da região geoeducacional em que está situada, o mercado de trabalho, as mudanças sócio-econômicas e tecnológicas e a nova legislação que disciplina a formação de recursos humanos para a área (BAHIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPC-Dança, p. 42).

Ao passo que, a UFMG, UFC, UFPE, UFPB, UFAL, UFBA e o IFB pontuam a relação com o campo de atuação de maneira indireta. As demais instituições não fazem menção a atuação do egresso com a região na qual estão inseridos.

Na maioria, os textos mostram o Perfil do Egresso apontando para a excelência da formação de um professor preparado no que concerne ao técnico, ao pedagógico, ao específico a área de Dança ou ao acadêmico.

4.1.3 Síntese do Quadro IV – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL – EIXO DOS CURSOS

Com a inquietação de identificar se aparece alguma preocupação com uma formação que tenha relação com a compreensão de Arte, Cultura e Educação como potencializadoras da transformação social nos projetos pedagógicos, decidi pinçar dos eixos dos cursos aspectos que indicam se os mesmos favorecem a efetivação de um Perfil do Egresso que se aproxime dessa ideia. Em outras palavras observar se os perfis poderiam se concretizar a partir do currículo.

O critério foi observar estritamente como os conceitos de Arte, Cultura e Educação se apresentam ou não e destacar as tendências que emergem do texto. De modo que, os quadros II e III precisam ser lidos um em relação ao outro.

Tendo explorado o material, demonstro aqui algumas das peculiaridades e recorrências destacadas nos eixos de curso em relação ao perfil do licenciado relacionando possíveis tendências educacionais, artísticas e culturais na formação docente.

A começar pelo Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC), que apresenta as linguagens artísticas correlacionadas a uma abordagem da Dança como linguagem, cujo corpo é sua matéria-prima, o qual pertence a sujeitos sociais, que se expressam por meio do movimento ao pensar, atuar e fruir Dança:

> Fazemos uma analogia do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança a um corpo cuja estrutura essencial compreende o estudo do corpo e do movimento, o desenvolvimento de técnica para dança, o desenvolvimento de linguagens em dança, estudos de anatomia, cinesiologia e consciência do movimento; desenvolvimento de habilidades que propiciem instrumentos para um corpo-sujeito, geradoras de linguagens em dança, codificadas e não codificadas; processos educativos e criativos como área de

> conhecimento sensível através do coreográfico, teatral, musical, plástico; história e pesquisa em dança (BRASIL, Universidade Federal do Ceará. PPC-Dança, p. 34, 2013).

Um aspecto singular que emergiu neste projeto pedagógico é a visão de Corporeidade pautada em Bernard (2001), para quem este conceito é forjado em meio à dança contemporânea e trata da especificidade expressiva do corpo em sua singularidade o que envolve sua morfologia, história corporal, social e psicológica. Por isso mesmo, o entendimento do corpo poético, político, que produz conhecimento:

> Daí a noção de singularidade, que se engaja numa compreensão que abrange cada corpo-dançante como matéria singular, composta de sua bagagem técnica, sua morfologia, sua história corporal, psicológica, sociológica... É isso que Michel Bernard exprime sob o conceito de "corporeidade dançante". É a partir desse conceito que estrutura-se o eixo condutor do curso de licenciatura em Dança aqui exposto (BRASIL, Universidade Federal do Ceará. PPC-Dança, p. 35, 2013).

É possível observar ainda na redação dos eixos do PPC-Dança da UFC três núcleos que dão abertura a uma abordagem diversificada e multicultural favorecendo aos itens apresentados no Perfil do Egresso tais como a relação da história e a produção artística em Dança em favor de uma compreensão ampla do conceito de Arte e a necessidade do licenciando ser capaz de contextualizar os "problemas referentes ao ensino da dança apresentados pela sociedade, comunidade acadêmica e artística" (BRASIL, Universidade Federal do Ceará. PPC-Dança, p. 29, 2013).

Os três núcleos apresentados no PPC da UFC foram extraídos na íntegra do Art. 5º, da **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004** que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança, na qual está especificado que os cursos devem contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes conteúdos interligados:

> I - Conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores (BRASIL, Universidade Federal do Ceará. PPC-Dança, p. 33, 2013).

> II - Conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia (IDEM).
>
> III - Conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida (IDEM).

De modo que, fica expresso que não está apenas fundamentado mas faz referência direta às diretrizes curriculares definidas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004.**

Na referida resolução há articulação entre os conhecimentos artístico, técnico, científico, político, histórico e social e, o que de modo geral, aparece na redação dos PPCs consultados. No caso, da UFC poderia se dizer que além de acatar esses princípios norteadores, apresenta interface entre a Dança e as demais linguagens além de favorecer a transdisciplinaridade.

Da mesma forma que a UFC, a Universidade Federal do Pará (UFPA) apresenta redação pautada na **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004**, também aqui os eixos do curso aparecem divididos em três núcleos de formação.

O primeiro, denominado **Núcleo de Formação Básica** envolve um rol de disciplinas às quais se destinam a:

> [...] fornecer a base dos conhecimentos necessários à Licenciatura em Dança, além de possibilitar a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento a fim de melhor preparar o docente em Dança para atender a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional do nível da Educação Básica (BRASIL, Universidade Federal do Pará. PPC-Dança, p. 35, 2011).

É possível notar a evidente preocupação com a formação para o mercado de trabalho na Educação Básica e a demanda por um professor habilitado para se relacionar em meio as diversas linguagens artísticas. Já, **o Núcleo de Formação Específica** relaciona técnica, estética, expressão e criação e, de acordo com o texto do PPC:

> [...] é o que dá suporte definitivo na formação profissional do discente, instrumentalizando-o com os conteúdos técnicos da profissão e com a necessária qualidade, proporcionando subsídios no campo da pesquisa e do ensino, valorizando a inter-relação entre ambos (BRASIL, Universidade Federal do Pará. PPC-Dança, p. 35, 2011).

O terceiro núcleo**,** denominado **Núcleo de Formação Teórico-Prático**:

> [...] compreende o domínio das técnicas e princípios relacionados: a expressão musical, aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida (BRASIL, Universidade Federal do Pará. PPC-Dança, p. 35, 2011).

Esses eixos se articulam com o Perfil do Egresso que apresenta como objetivo a capacitação do futuro docente para a apropriação do pensamento reflexivo, bem como a sensibilidade artística e a construção de novos conhecimentos, tendo como princípio: "o ensino na atualidade e procurando adequar-se às mudanças ocorridas na sociedade e que devem ser acompanhadas pela escola, sobretudo na retomada de uma visão não compartimentada do saber" (BRASIL, Universidade Federal do Pará. PPC-Dança, p. 32, 2011).

O diferencial da UFPA é que por meio do PARFOR[129], o curso de Licenciatura em Dança é gerido por um coordenador que atua em conjunto com a direção e coordenação de curso de licenciatura em Dança e Teatro da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA), localizada em Belém. O curso acontece em 3 polos no Estado do Pará: Castanhal, Capanema e Santarém.

[129] Instituído pela Portaria Normativa 9, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação conjunta entre o MEC e as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o objetivo de consolidar a formação acadêmica de professores da Educação Básica. Destina-se aos "professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério" (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores Acesso em 02jan2016).

No que concerne ao PPC da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), nota-se que ele aponta para a relação Arte, Dança e Cultura na perspectiva do histórico, teórico e filosófico dando margem para uma compreensão ampla das possíveis conceituações, estéticas e sistemas teóricos para a formação docente em dança no "Eixo de Fundamentação e Investigação em Artes, Dança e Cultura".

A relação apresentada neste eixo vai ao encontro de objetivos traçados no Perfil do Egresso:

> O Licenciado em Dança deverá possuir ampla familiaridade com os processos históricos, em seus respectivos contextos artísticos, que influenciaram o desenvolvimento das artes do espetáculo, sendo capaz de refletir sobre as artes cênicas, além de ter um entendimento amplo do conceito de arte, superando hierarquias e preconceitos (BRASIL, Universidade Federal do Pernambuco. PPC-Dança, p. 2-3, 2010).

Sobre o campo de atuação profissional, não apresenta preocupação com Recife especificamente, mas aborda esse aspecto de maneira ampla e indireta.

Por sua vez, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) apresenta eixos temáticos por área de conhecimento os quais abrangem: **Fundamentos para o ensino da dança**; **Organização do trabalho pedagógico**; e **Atividades acadêmicas específicas.**

A área **Fundamentos para o ensino da dança** compreende quatro eixos temáticos: Estudos Bio-Culturais do Corpo; Estudos Históricos-Sociais e Filosóficos da Dança; Aspectos Técnicos, Estéticos e Educativos da Dança; e Processos de Criação em Dança. De acordo com o PPC, esta área pretende articular "os referenciais teórico-metodológicos das Ciências Naturais e Humanas que assegurem a qualificação do professor em formação" (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 44).

A segunda área, denominada **Organização do trabalho pedagógico,** aborda a relação Dança e Educação e elementos do trabalho docente por meio do eixo temático Pedagogia da Dança. A terceira área, **Atividades acadêmicas específicas,** apresenta como eixo temático a **Produção do Conhecimento em Dança** abarcando o Estágio Curricular, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares, Iniciação à docência e pesquisa, atividades de extensão e iniciação científica.

É possível notar que, os eixos relacionados englobam diversas faces das áreas de conhecimento apresentadas e estão expressados no PPC fazendo referência ao parágrafo 5º da **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004** que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e compreende os conteúdos Básicos, Específicos e Práticos:

> São eixos temáticos diretamente relacionados aos conteúdos básicos, conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos sugeridos pela Resolução Nº. 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004, a qual aprova as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em dança e dá outras providências (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 44, 2013).

Frente ao exposto, é possível observar que está em consonância com a referida normatização. Ademais, demonstra confluência entre os Eixos do Curso e o Perfil do Egresso no que diz respeito a formação docente em Dança como multidisciplinar. Veja a redação apresentada pela UFRN no Perfil do Egresso:

> Como conhecimento, a dança possui muitas faces que se articulam e se complementam, estando relacionada a diversos outros campos do conhecer como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Comunicação, a Filosofia, dentre outros. No caso da formação do professor de dança a articulação com o campo de conhecimento da Pedagogia se faz imprescindível. Neste contexto, pretende-se formar um profissional que além do domínio dos conhecimentos específicos da dança, seja capaz de promover a articulação dos múltiplos saberes necessários à demanda do seu exercício profissional, inclusive aqueles advindos de suas vivências anteriores e extraescolares, bem como do contexto social de seus alunos. Soma-se a este perfil a compreensão das questões que envolvem o ensino da dança, a capacidade de avaliar criticamente sua própria atuação e a capacidade de interagir de forma cooperativa com a comunidade profissional, acadêmica e artística na elaboração de projetos e investigações no campo da dança (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 35, 2013).

No que tange a relação do Perfil do Egresso com o campo de atuação profissional, pode-se dizer que, que os Eixos do Curso favorecem essa ação de modo indireto:

> As áreas de conhecimento e seus respectivos eixos temáticos que compõem a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Dança, contemplam estudos fundamentais da área de Dança em articulação com o Teatro, a Música, as Artes visuais, os estudos

> sobre Estética, História da Dança, processos criativos e expressivos e disciplinas advindas das Ciências da Saúde e das Ciências Humanas e Sociais, considerando domínios de técnicas, processos pedagógicos e produção em Dança de modo teórico-prático e investigativo (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 35, 2013).

Porém, não fica evidente elementos no que concerne a uma educação voltada à diversidade étnica da população brasileira, tal como aparece no Perfil do Egresso.

No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), seu projeto pedagógico diferencia-se das demais instituições observadas por adotar o que denomina campos de saberes. Justifica essa adoção como uma tentativa de:

> [...] atenuar as fronteiras entre os diversos saberes, minimizando o impacto de uma educação disciplinar, a fim de favorecer a elaboração de estratégias para fazer avançar a produção do conhecimento em arte, valorizando a diversidade e a consciência crítica (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 7, 2012).

De modo que, constitui sua proposta curricular, que se diferencia das outras observadas neste estudo, a partir de três campos de saberes: teórico-epistemológico, experiência artística e experiência docente. Cada um desses campos media interações entre diferentes áreas, visando a produção de conhecimento em Dança. Os quais são articulados num quarto campo denominado intersecção de saberes.

O campo de **saberes teórico-epistemológico** relaciona o domínio técnico a uma visão multirreferencial e multicultural no sentido de permitir, sob as diversas óticas, uma formação singular:

> [...] visa o domínio dos instrumentos do conhecimento, através da apropriação crítica de conceitos e métodos de investigação oriundos de diferentes áreas, buscando construir concepções e práticas adequadas para o ensino e a criação em dança em diferentes contextos, delineando identidades do professor/profissional de dança (BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 9, 2012).

Ao passo que, o campo **experiência artística** articula a aquisição de repertórios advindos das diferentes tradições da dança à experiência da criação

artística, com o objetivo de favorecer a formação do professor e pesquisador. O terceiro campo, de saberes **da experiência docente**, pretende "integrar a experiência artística e seus pressupostos teórico-epistemológicos a fim de elaborar abordagens metodológicas para o ensino da dança, buscando evidenciar a relevância da arte nas atividades humanas" (p. 9).

O projeto da UFRGS, bem como a maioria dos observados, chama a atenção por mostrar em sua redação, uma abordagem de Educação que tende para aspectos de uma Educação Cognitiva, ora por apresentar a ideia de professor como mediador do conhecimento, que considera a interação entre o sujeito e o meio, ora por valorizar o processo de construção do conhecimento.

Em linhas gerais, fica demonstrado nos PPCs sua adequação à **Resolução Nº 3 de 8 de Março de 2004,** que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança, como se pode observar no conteúdo do Perfil do Egresso, vide o Art. 3º e Eixos dos Cursos, no Art. 5º.

Sendo que, é possível notar na resolução, traços de uma Educação Cognitiva que assimila a apropriação do pensamento reflexivo, reunindo os conhecimentos desenvolvidos em Dança em favor da integração e da participação do indivíduo na sociedade. Podendo, por outro lado, revelar o aspecto da valorização humana próprio de uma formação de cunho Humanista:

> Art. 3º O curso de graduação em Dança deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para a **apropriação do pensamento reflexivo** e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de **valorização humana**, da auto-estima e da expressão corporal, **visando a integrar o indivíduo na sociedade** e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 2004)[130]

Além disso, é recorrente o aparecimento de Arte ligada à ideia de sensibilidade artística e estética, tal como na citada resolução. Já, cultura emerge

[130] Grifo nosso. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 3 de 08/03/2004,** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/CES, 2004.

no sentido do sociocultural ou histórico-cultural, com destaque para a UFRN que apresenta o eixo temático: “Estudos Bio-Culturais” cujas tendências não ficam explicitadas na redação do referido PPC, mas que destaco aqui pela singularidade do termo não encontrado nos demais PPCs, e que pode indicar o estudo cultural do movimento[131].

4.2 A Dança na Universidade Federal de Viçosa

Os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Viçosa tem já em seus primeiros dez anos de funcionamento, duas reformulações, sendo que a segunda está em andamento. Recebeu a Comissão de Avaliadores do INEP, para avaliação *in loco, n*o período de 02 a 05 de junho de 2013, a qual apresentou o relatório de Avaliação nº 93151 sobre o curso de Bacharelado em Dança. Sendo assim, a instituição aguarda a avaliação do Curso de Licenciatura.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi fundada em 1926 e está localizada na Zona da Mata no Estado de Minas Gerais, no município de Viçosa. Trata-se de uma cidade que possui uma população estimada de 76.147 habitantes para o ano de 2013, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

É importante destacar que o município de Viçosa é essencialmente universitário. Sendo que, dos 76.147 habitantes, 14.597 são estudantes de graduação e pós-graduação, fazendo com que grande parte do comércio local, atividades culturais e artísticas estejam predominantemente voltadas para o atendimento de alunos, funcionários e professores da UFV.

A cidade é detentora de uma cena cultural timidamente desenvolvida, se comparada com as grandes cidades universitárias brasileiras. Isso acontece, apesar de ali residirem, vários artistas, cada qual em sua área de atuação, de maior ou menor inserção na comunidade local.

Está publicado no informativo Café Expresso[132], do projeto de extensão universitária Café Filosófico, o resultado parcial de pesquisa realizada por

[131] Vide Estudos Culturais na página 89.
[132] Disponível em: https://cafefilosoficoufv.wordpress.com/ Acesso em: 09Ago.2015

estudantes do curso de Ciências Sociais da UFV no ano de 2012. Eles fizeram o levantamento de entidades e responsáveis pela organização da vida cultural viçosense e apresentam os seguintes grupos: “ONG Humanizarte, TIM Arte e Educação, Divisão de Assuntos Culturais – DAC, da UFV, Casa da Mãe Jeane e Centro Experimental. Por último, o Curso de Dança, da UFV é citado como elemento importante para a cena cultural viçosense. Os pesquisadores afirmam que há uma preponderância de atividades culturais organizadas por grupos ligados a universidade e que as atividades em questão estão bastante concentradas na própria UFV.

A cidade conta ainda com outras três instituições privadas de ensino superior. Nenhuma das quais oferece qualquer formação na área de Artes, seja tecnológica, em bacharelado ou licenciatura.

Atualmente, a UFV oferece 67 cursos de graduação distribuídos em seus três *campi* – Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba. Há, ainda, 40 programas de pós-graduação *stricto sensu.*

É uma universidade de tradição nas Ciências Agrárias e apresenta uma diversidade de cursos de graduação e pós-graduação nesta área. Já, no que diz respeito às Artes, possui apenas os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança que formam profissionais que, em sua maioria, não permanecem no município após a formatura e com isso, não exercem atividade profissional na cidade.

Foi o primeiro curso superior em Dança criado no Estado de Minas Gerais. A graduação em Bacharelado e Licenciatura em Dança teve início em 2002, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFV em 12/07/2000, com registro em Ata nº 360/2000.

Ao lado dos cursos de Comunicação Social, História, Geografia e Ciências Sociais representou a expansão da área de Humanidades na Instituição. De acordo com Moreira (2006), a criação do Curso de Dança causou estranhamento na comunidade acadêmica que questionou a pertinência dessa área de conhecimento na UFV.

Em uma conversa com o Pró-Reitor de Ensino Professor Frederico Passos, ele relata que a UFV sempre foi uma universidade pioneira no Brasil, mas que alguns docentes argumentavam contra a abertura de um Curso de Dança calçados

no fato da área ser uma novidade para a instituição. Outras graduações, criadas à época, tinham raízes em cursos de graduação e pós-graduação já existentes na universidade. É o caso do curso de Bioquímica, o primeiro do Brasil (informação verbal)[133].

As pessoas envolvidas na criação do Curso de Dança apostaram na pertinência da diversificação e expansão das áreas acadêmicas na UFV empreendendo sua criação no Departamento de Educação Física (DES), onde estava lotada a professora Maristela Moura Silva Lima, que corajosamente encabeçou esta ação.

A Comissão Criadora do Curso de Dança foi constituída pelos professores: Frederico Vieira Passos, do Departamento de Tecnologia de Alimentos (TAL), Maristela Moura Silva Lima, do DES, Alba Pedreira Vieira, oriunda do DES, Maria do Carmo Couto Teixeira, do Departamento de Educação (DPE) e pelas convidadas Suzana Martins, da UFBA, Dionísia Nanni, especialista na área e Patrícia Lima, Proprietária do Núcleo Arte e Dança de Viçosa, então diretora da companhia Grupo Êxtase de Dança.

O Curso de Dança pertence ao Departamento de Artes e Humanidades (DAH), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) e oferece, atualmente, 20 vagas distribuídas entre a Licenciatura e o Bacharelado.

Na UFV, há três formas de ingresso nos cursos de graduação. A primeira, por meio do **Sistema de Seleção Unificada (SISU),** centralizado pelo Ministério da Educação o qual utiliza as notas obtidas no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Esse sistema é o responsável por preencher 80% das vagas oferecidas pela instituição.

Sendo que, os outros 20% é preenchido por meio do **Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior (PASES**), que avalia o candidato por três vezes consecutivas no transcorrer do Ensino Médio. Os candidatos que

[133] Informação fornecida pelo Pró-Reitor de Ensino Professor Frederico Vieira Passos em seu gabinete na UFV, em abril de 2015. Obs.: O Professor Frederico pertence ao Departamento de Tecnologia de Alimentos e foi a primeira pessoa na UFV a pensar que seria possível a criação de um curso na área de Dança na instituição. De acordo com Moreira (2006), na época de elaboração do PPC para proposição do Curso de Dança, o professor exercia o cargo de Pró-Reitor de Ensino e presidente do CEPE.

participam da seleção de ingresso via PASES também podem realizar a prova do Enem.

A terceira maneira de ingressar nos cursos de graduação da UFV é por meio das vagas ociosas, as quais são acrescentadas ao número de vagas oferecidas via SiSU. No último ano, essas vagas foram ampliadas o que representou o acréscimo de 10% das vagas oferecidas por curso.

Na UFV, são duas as formações oferecidas em Dança: Licenciatura e Bacharelado, como campo desta pesquisa, estudei o curso de Licenciatura que abarca o seguinte conjunto de disciplinas obrigatórias: Consciência Corporal, História da Dança, Balé Clássico, Dança Contemporânea, Teoria da Arte do Movimento de Rudolf Laban, Metodologia do Ensino da Dança, Folclore, Danças Populares Regionais, Música e Movimento, Antropologia e Arte, Composição Coreográfica, Atuação Teatral, Dança de Salão, Dança para Portadores de Necessidades Especiais, Composição Solística, Pesquisa de Dança, Anatomia Humana, Fisiologia, Cinesiologia, Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino. Há, ainda, o oferecimento de disciplinas optativas: Tendências e Modismos na Dança, Técnicas Circenses, Dança e Longevidade, Sapateado, Dança e a Escola, Imagem e Vídeo, Jazz, Repertório Clássico e Contemporâneo. Há duas disciplinas também voltadas para a linguagem teatral: Atuação Teatral e Desenho Teatral, contemplando aspectos técnicos. A presença dessas disciplinas sinaliza preocupação ou interesse na interface com o teatro.

À primeira vista, o rol de disciplinas apresentado sugere uma formação mais técnica em Dança. O oferecimento de disciplinas da área de Educação é mais restrito do que em outros cursos brasileiros observados. Notei a ausência de Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia e Estética.

No que diz respeito ao Ensino de Artes no contexto viçosense, trago dados de um trabalho de conclusão de curso da UFV, orientado por mim e realizado estritamente neste município, as seguintes informações: 88% dos professores que ministram aulas de Artes nas Escolas Estaduais no município de Viçosa não possuem formação específica na área (BASTOS, 2013).

Outros aspectos importantes revelados neste mesmo levantamento, foram os seguintes: ao descrever os perfis dos professores atuantes na rede Estadual de Ensino em Viçosa foi possível observar que são justamente os professores com

formação específica na área de Artes que se encontram em situação empregatícia provisória para o ensino nessa disciplina. O restante dos profissionais, são efetivos e formados em outras áreas do conhecimento, ou ainda efetivados na área de Artes, mas sem formação específica nesta área.

Dentre os participantes do estudo, nenhum professor é efetivo em Artes. Existem apenas dois professores efetivos concursados para as áreas de Língua Portuguesa e Educação Física, mas que lecionam o componente curricular Artes. Este fato levou a seguinte dúvida: ou existem poucos concursos e poucas vagas disponíveis para o componente curricular Artes no município, ou ainda não existem candidatos para essas vagas (pessoas com formação em Artes).

No que tange aos profissionais efetivos, eles começaram a atuar na escola como contratados e só foram efetivados pela lei 100/2007. Para serem concursados os professores devem ter formação específica na área. No Edital SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011, de 11 de julho de 2011, do último concurso público para professores da Rede Estadual no ano 2012, consta que há obrigatoriedade do candidato possuir curso de formação específica na área. No caso da área de Artes, o edital pede a seguinte formação: "Arte/Artes: diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Educação Artística, expedido por instituição de ensino superior credenciada"[134]. Neste mesmo concurso, está especificado que o candidato que concorrer a cargos cuja habilitação exigida (área de atuação) permita cursos por equivalência/similaridade ao exigido deverá apresentar o respectivo histórico escolar.[135]"

Essa possibilidade colocada no edital permite a contratação de professores sem formação em Artes para lecionarem nesta área.

Isso deve ocorrer pelo fato de que em Viçosa existe apenas o curso de Artes na modalidade licenciatura e bacharelado em Dança. Vale lembrar que o Curso de Dança da UFV ainda é relativamente novo tendo sua primeira turma formada em 2006. Outros aspectos surgem como possibilidade, tais como: a questão da

[134] Edital SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011, de 11 de julho de 2011. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Julho/edital-see-11-07-.pdfxxxxx Acesso em: 05fev2015

[135] Idem.

desvalorização da carreira salarial do professor, o que não incentiva os profissionais a seguirem essa profissão.

4.2.1 Quadro V - TENDÊNCIAS NO PPC LICENCIATURA EM DANÇA – UFV

Dividido em duas colunas, grifei na primeira delas a presença ou ausência dos conceitos Arte, Cultura e Educação, da maneira que aparecem no texto (e como aparecem): unidades significativas - palavras, termos ou frases. Na segunda coluna, procurei relacionar essas unidades significativas com os indicadores de tendências que emergiram em função da leitura dos textos relacionadas as categorias.

Exemplo:

QUADRO V - TENDÊNCIAS NO PPC LICENCIATURA EM DANÇA – UFV[136]	
1) PALAVRAS E TERMOS QUE INDICAM A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DOS CONCEITOS ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO – COMO APARECEM	**2) INDICADORES DE TENDÊNCIAS**
"4.3 Perfil do egresso O licenciado em Dança deve ser capaz de ensinar Dança como expressão humana por excelência, permitindo-se reconhecer as inúmeras possibilidades e potencialidades criativas e comunicativas do próprio corpo e do outro, e, assim sendo, ser capaz de elaborar e aplicar os próprios projetos pedagógicos de Dança, pesquisas e projetos de composição e de artes corporais. Bem como ser capaz de aplicar projetos propostos por outros proponentes em diferentes circunstâncias, em especial no ensino formal, informal e em projetos sociais, conectado com as questões humanas da contemporaneidade" (p. 16).	Arte e comunicação (Arte linguagem) Ensino formal e informal

[136] As palavras grifadas em indicam:
Azul - Destaque ao modo como se configura o termo ou palavra no texto, que pode sinalizar uma tendência, conceito ou visão de Arte, Cultura e Educação.
Rosa – Destaque como aparece Dança em relação aos conceitos observados.

4.2.2 Síntese Interpretativa do PPC da Licenciatura em Dança da UFV a partir do Quadro IV e Indicadores de Tendências

Recorri aos pressupostos que orientam esta pesquisa, observando a perspectiva adotada na apresentação dos conceitos Arte, Cultura e Educação no Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Dança da UFV.

O PPC da Licenciatura em Dança da UFV está organizado em oito partes: Identificação do Curso, Apresentação, Fundamentos para a Mudança Curricular, Projeto Pedagógico do Curso, Perfil e Competências Profissionais, Organização Curricular, Corpo Docente, Instalações Físicas para atendimento ao curso e acessibilidade, e, Anexos (onde estão as Matrizes Curriculares e Ementas das disciplinas na íntegra).

Realizado em período integral, o Curso de Licenciatura em Dança da UFV, apresenta carga horária total de 3.180 horas, tempo para integralização de créditos de, no mínimo, quatro anos e confere o grau acadêmico de Licenciado em Dança.

Aproveitei a estrutura de organização do PPC e, com vistas às unidades significativas das categorias estabelecidas: Arte, Cultura e Educação, destacadas no Quadro V[137]. Interpretei sinteticamente, de forma textual, as tendências implícitas oriundas do documento.

Em linhas gerais, poderia se dizer que os três conceitos Arte, Cultura e Educação aparecem sob diversas óticas ao longo do PPC, predominando ideias ligadas à Arte como expressão e comunicação, o aspecto sociocultural e a Educação, que aparece por vezes, subjacente parecendo inclinar-se para o tradicional, emergindo por outro lado, indícios da Educação Cognitiva.

Já na introdução, anuncia-se na redação do PPC analisado, demandas da Formação Docente em Dança, tais como a importância do papel social da Arte dentro da UFV, a manifestada necessidade de abordar no projeto Arte-Educação, a ideia de Dança como propiciadora de estratégias “da inteligência humana de elaboração e reinvenção do mundo, valores, comportamentos, éticas e estéticas” (p. 7). Elementos que vão ao encontro da compreensão da Arte em sua Dimensão Estética (MARCUSE, 1977), como está posto no trecho a seguir:

[137] Dada a sua extensão, o Quadro V está apresentado na íntegra nos apêndices ao final do trabalho a partir da página 167.

> O papel da dança na universidade está relacionado ao desenvolvimento de reflexões sobre o corpo/sujeito, a criatividade, além da manutenção e elaboração de técnicas, produção e criação de trabalhos artísticos, sintonizados com a sociedade atual, que possibilita ao sujeito o entendimento da arte do corpo como aquela que efetiva processos e propõe projetos (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p.7).

Apresenta ainda, a expectativa de que o futuro licenciado venha a assumir uma postura crítica diante da sociedade e que seja capaz de compreender a Dança como promotora da transformação social, revelando uma visão que envolve o sentido político, histórico, estético e social. Articula o multicultural, uma Educação que propicia a interação entre o sujeito e o meio apresentando desafios e o estímulo ao processo investigativo por meio da Arte:

> Assumir posicionamentos e responsabilidade crítica sobre os conteúdos que compõem esta linguagem artística com relação à realidade social; e 6. Atuar em dança na perspectiva da interação e transformação social. Na dança e nas artes performativas do Século XXI emerge o entendimento da corporeidade, do corpo poético, político, que, imerso no universo das novas tecnologias, produz conhecimento, ideias e argumentos. A dança na contemporaneidade reconhece suas tradições tanto quanto as reinventa e efetiva inovações por meio da troca de saberes. PPC-Dança, p.7).

Outro aspecto importante, que se pode notar, é a relação estabelecida na redação do PPC da UFV entre a formação docente e artística ao lado do desejo de que os licenciandos venham a desenvolver pesquisa em Dança:

> O curso de licenciatura em dança proporciona aos alunos o conhecimento da dança com o objetivo de formar professores, que possam lidar e desenvolver processos e projetos criativos e de desenvolvimento humano. O profissional de dança, hoje, se destaca não somente pela competência criativa de seus projetos e ações pedagógicas e ou produtos artísticos, mas também por seus investimentos e desenvolvimento em pesquisas acadêmicas e atividades de extensão (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p.7).

É possível identificar que, estabelece correlação entre Cultura, Sociedade e a preocupação com o papel social da Educação, com atenção à Educação Especial, apresentando nuances que remetem às teorias críticas do currículo.

No mais, fica expressada na primeira parte do PPC da UFV a preocupação com uma formação acadêmica, e por isso mesmo, a presença de itens referentes ao desenvolvimento do conhecimento por meio da pesquisa, bem como ações de extensão universitária.

Esses elementos referentes à incumbência da universidade aparecem expressados na missão da UFV, da qual emerge o pensamento filosófico Humanista e uma abordagem tradicional de Ensino Superior:

> Exercer uma ação integrada das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à universalização da Educação Superior de qualidade, à promoção do desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes e à formação de cidadão com visão técnica, científica e humanística, capazes de enfrentar desafios e atender às demandas da sociedade (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p.2).

Já, no que tange aos Fundamentos para Mudança Curricular, correspondente a segunda parte do PPC analisado, encontra-se as exigências atuais para o Curso de Licenciatura em Dança e a indicação de adaptação à legislação solicitada pelo MEC/INEP, deixando evidente a referência à **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004** que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e o Regime Didático da UFV.

Tal como foi apresentado anteriormente no Capítulo III, na consulta que fiz aos Projetos Pedagógicos de Cursos brasileiros, vê-se aqui elementos do pensamento reflexivo e a sensibilidade artística e estética.

Além disso, o texto fala a respeito do favorecimento “à diversidade de concepções filosóficas e educacionais do seu corpo docente e aos desejos e interesses dos discentes demonstrados ao longo dos dez anos de funcionamento do curso” (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p. 9).

Apresenta aspectos técnicos-burocráticos referentes a criação da graduação em Dança na UFV, bem como a nomeação através do ato nº 001/2011/DAH, da Comissão para reestruturar o Projeto Pedagógico de Curso.

Há trechos que justificam a importância do momento de criação do bacharelado e licenciatura em Dança e a reiteração da postura crítica e reflexiva do egresso para o atendimento da sociedade brasileira.

É perceptível uma visão de curso que admite a diversidade de concepções, teorias e abordagens voltadas para a atuação do futuro licenciado na sociedade:

> O curso de licenciatura em dança da UFV foi inicialmente criado para formar profissionais qualificados para atender à demanda social brasileira, principalmente considerando a multiplicidade étnica, regional, local, e sócio-histórico-cultural aonde os futuros licenciados vierem a se inserir. Da concepção inicial do curso, mantemos a perspectiva de se atender às necessidades do profissional para que este assuma um posicionamento contemporâneo reflexivo e crítico. Cada profissional se fundamenta em concepções, teorias, métodos e metodologias diversificadas, e tal diversidade se constitui em uma das riquezas do curso, pois permite ao discente se expor a uma ampla gama de pressupostos educacionais e artísticos (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p. 9).

Em relação à terceira parte do material, a qual diz respeito à Concepção geral, Objetivos, Objetivos gerais, específicos e perfil do Egresso. Nota-se, mais uma vez, a Dança abordada sob a perspectiva de um corpo/sujeito que se relaciona com o todo:

> A dança e as artes performativas ganham novas dimensões com esse novo entendimento. Dentro desta perspectiva, o curso de Licenciatura em Dança da UFV está comprometido em formar o profissional capaz de articular a prática artística com o processo de ensino-aprendizagem. Visa à produção de conhecimentos que possibilitem a análise, reflexão crítica, organização e sistematização do pensamento na área do ensino da dança e ou artes performativas. Acompanha a tendência atual de atender às necessidades do sujeito para que este assuma um posicionamento contemporâneo reflexivo e crítico, capaz de inserir a arte no contexto sócio-cultural de diferentes tempos e povos (p. 14).

Fica exposto no item Concepção Geral um conceito amplo de Educação, a correlação Cultura e Sociedade e a Formação Docente em Dança, aponta a inclusão social e ações sociais por meio da Dança, a importância de se atuar numa perspectiva transdisciplinar contabilizando as diversas áreas tais como medicina, psicologia ou educação física, sem pontuar a relação com as demais linguagens artísticas. Valoriza os conhecimentos em sua dimensão histórica, política e social e a cultura brasileira.

Além disso, firma o aspecto acadêmico cultural demonstrando a preocupação com a produção de conhecimentos em Arte, Cultura e Formação Docente em Dança.

Vale destacar que, todos esses elementos apresentados neste subcapítulo são reiterados no item objetivos do PPC da Licenciatura em Dança da UFV. No qual é mencionada a expectativa de que o futuro licenciado seja capaz de articular os aspectos artísticos, culturais e sociais, além de: estabelecer relações transdisciplinares em Dança, agir como mediador educacional e reconhecer a Dança como linguagem na perspectiva da transformação social.

Mediante o exposto, julguei necessário relacionar o Perfil do Egresso com as Competências profissionais, bem como sua articulação com o campo de atuação presentes no PPC da Licenciatura em Dança da UFV. Penso que, nessas esferas se pode observar o referencial conceitual adotado pela instituição em favor da formação descrita no PPC.

No que concerne ao Perfil do Egresso, a ideia de Arte aparece ligada a compreensão da Dança como expressão humana veiculada por meio das artes performativas e/ou corporais:

> O licenciado em dança deve ser capaz de ensinar dança como expressão humana por excelência, permitindo-se reconhecer as inúmeras possibilidades e potencialidades criativas e comunicativas do próprio corpo e do outro, e, assim sendo, ser capaz de elaborar e aplicar os próprios projetos pedagógicos de dança, pesquisas e projetos de composição e de artes corporais. Bem como ser capaz de aplicar projetos propostos por outros proponentes em diferentes circunstâncias, em especial no ensino formal, informal e em projetos sociais, conectado com as questões humanas da contemporaneidade (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p. 16)[138]

Poderia se dizer que, o texto revela traços de uma compreensão da Arte como linguagem, uma vez que sinaliza que entende as “potencialidades criativas e comunicativas do próprio corpo e do outro” como promotoras de conhecimentos que envolvem o processo de comunicação (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p. 16).

[138] BRASIL. Departamento de Artes e Humanidades. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Viçosa: UFV, 2012.

Este pensamento centrado no corpo, relaciona as potencialidades criativas do ser humano à realização de pesquisas e a autonomia para desenvolver projetos artístico-pedagógicos pelo futuro licenciado podendo apontar para uma abordagem antropológica conectada “com as questões humanas da contemporaneidade” (p. 16).

No que concerne ao conceito de Educação, este trecho restringe-se a mencionar a Educação Básica como área de atuação do futuro profissional licenciado em Dança.

Na quinta parte do PPC, correspondente ao Perfil e Competências Profissionais, aparecem listados dezoito itens, que outra vez reitera a visão de Dança como linguagem e a atuação na Educação Básica. Aponta a importância da articulação dos conhecimentos desenvolvidos no curso ao contexto sociocultural, bem como a relação entre Arte, Cultura e sociedade. São mencionados ali os seguintes aspectos educacionais:

> [...] articular a prática artística com o processo de ensino-aprendizagem; agir como mediador educacional, permitindo que o estudante se reconheça como co-responsável pela sua própria formação; dominar e aprimorar permanentemente os avanços do conhecimento na área de formação artístico-cultural e no processo educativo em dança; (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p. 16).

O fragmento anterior sugere que, o esperado é que a formação do licenciado seja favorecida na perspectiva da integração dialética entre educar e aprender. Nesse sentido, deverá ser capaz de atuar como corresponsável nesse processo, além de ter predisposição de estar aberto e atento para os novas produções no meio artístico cultural e educativo. O que tende para certa inclinação para o incentivo da apropriação pelos estudantes dos conhecimentos a serem desenvolvidos em seu curso.

Apresenta ainda, a Dança “na perspectiva da interação e transformação social”, ao lado do pensamento de que o futuro licenciado seja capaz de “conhecer/dominar a terminologia universal da dança clássica” (p. 18), ou:

> [...] dominar conhecimentos clássicos e essenciais relacionados às Artes e à sua formação específica, adequando-os às necessidades de emancipação sócio-cultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p. 18).

Do início do texto até a parte que trata das Competências e Habilidades há um posicionamento político em prol da disseminação do ensino da linguagem da Dança como arte do movimento preenchida do potencial crítico, histórico, cultural e transformador da sociedade em articulação com os conhecimentos clássicos. É possível verificar ainda, que o curso pretende oferecer uma formação centrada na especificidade da Dança.

Por outro lado, menciona a importância da transdisciplinaridade, mas não aparece nada relativo à apropriação de outras linguagens artísticas, que não seja a própria Dança ou ao que está denominado por artes performativas no PPC.

No que diz respeito ao campo de atuação, o Perfil do Egresso menciona a relação com a comunidade local de maneira aberta e indireta. Sendo que, no item Perfil e Competências profissionais há a presença do seguinte trecho que demarca a relação com a atuação profissional:

> Intervir profissional e academicamente, a partir de conhecimentos de natureza artística-técnica, científica e sócio-cultural, de modo a atender às diferentes manifestações das danças e artes presentes na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p. 18).

Até aqui o PPC apresenta expectativas para uma Formação Docente em Dança que estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais[139] revelando, em grande parte, os pressupostos expostos nessas resoluções.

Sem exagero, fica explícito que essa legislação, além de determinar, impulsiona não apenas no PPC da UFV, mas nos PPC's brasileiros consultados[140]

---

[139] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 01/2002 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior para cursos de licenciatura de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.
_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de formação de professores, de graduação plena, da Educação Básica em nível superior.** Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.
_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução 03/2004 que aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Dança**. Brasília: MEC/CNE/CES, 2004.

[140] Veja capítulo III.

o aspecto sociocultural, a pertinência da reflexão sobre o meio social e deixa evidente a propensão para uma abordagem Cognitiva da Educação.

Aparentemente, as solicitações presentes nas Diretrizes Curriculares tem aparecido nos PPC's das diversas instituições a propensão para uma abordagem crítica do currículo.

Em relação à Organização Curricular, correspondente ao sexto item do PPC da UFV, valorizei a observação da abordagem dos conceitos Arte, Cultura e Educação no que tange ao modo de contribuírem para a efetivação dos indicadores presentes no Perfil do Egresso e Campo de Atuação.

Nesta parte do texto, é relatada a história da elaboração do currículo para o curso de Licenciatura em Dança no âmbito institucional. Ali, a escrita justifica que por tratar-se de um projeto redigido em função da adequação às normatizações impostas pelo MEC passa por atualização e se vale das solicitações contidas no Art. 5º, da Resolução nº3, de 8 de março de 2004.

Para isso, faz referência ao artigo acima, exatamente como aparece no PPC da Universidade Federal do Ceará, extraindo na íntegra os três núcleos apresentados no texto da resolução para demonstrar o que deve estar contemplado no projeto pedagógico.

Esses núcleos dizem respeito aos Conteúdos Básicos, Específicos e Teórico-Práticos e é a única passagem do PPC da UFV que relaciona a Formação Docente em Dança às linguagens artísticas tais como as Artes Cênicas e a Música, ou:

> III - Conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos coreográficos e de expressão corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os espaços cênicos, com as artes plásticas, com a sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em dança como expressão da arte e da vida (BRASIL, CNE/CES. Res. nº 3 de 08/03/2004, transcrito no PPC-Dança da UFV, p. 19)

O PPC da Licenciatura em Dança, transcreve mas não discute a normatização (bem como não faz proposições), apenas replicando seu conteúdo no corpo do texto.

Na sequência relaciona a carga horária e as disciplinas adequadas a cada um dos conteúdos mencionados e faz referência a outros dois documentos. Primeiro,

à **Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004,** que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, listando uma série de componentes curriculares que oferecem possibilidades de estudos relacionados ao tema.

O segundo é o **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**, que regulamenta a Lei 9.795, de 27 de Abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Repete o mesmo procedimento de listar os componentes curriculares que apresentam conteúdos que favorecem o estudo dos elementos contidos na referida lei.

Além disso, descreve uma proposta de integração entre graduação e pós-graduação registrando a intenção de se desenvolver cursos de Lato-sensu e/ou Stricto-sensu no futuro. Porém, não apresenta possíveis Grupos de Pesquisa em atividade, linhas de pesquisa, nem a relação com Programas de Pós-Graduação de outros departamentos da universidade ou instituições[141].

Em seguida, aborda as formas de realização da transdiciplinaridade sem mencionar a Formação Docente em Dança, mas com uma indicação a ideia de Arte-Educação ligada a projetos sociais.

Mais adiante, apresenta a Metodologia de Ensino e Aprendizagem que revela a filosofia da instituição como um todo, donde emergem traços de uma Educação Tradicional com elementos de uma abordagem cognitiva da Educação.

Ao passo que o item Avaliação do Rendimento Acadêmico: “encontra-se disciplinado pelo Regime Didático da Graduação que estabelece procedimentos e condições inerentes a avaliação” (p. 26).

Aponta que os procedimentos de avaliação devem constar nos programas analíticos das disciplinas, recomendando a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para a discussão e “redefinições do processo de ensino-aprendizagem (p. 26), bem como para sua repensar sua eficiência. Além de estabelecer regras, tais como:

[141] Sabe-se que a UFV integra a Rede de Cooperação Acadêmica CooperacDANÇA, conforme consta na página 129. Provavelmente não é citada dado ao fato do PPC ter sido redigido antes de se firmar essa parceria. Os Grupos de Pesquisa existentes no DAH são apenas mencionados como informações adicionais.

> A avaliação do rendimento acadêmico, em cada disciplina, é procedida mediante a realização de provas, seminários, trabalhos de campo, entrevistas, testes e trabalhos exigidos pelo professor, aos quais são atribuídos conceitos ou notas. Para cada disciplina há, obrigatoriamente, um mínimo de três avaliações (p. 25).

No item Atendimento ao Discente está descrita a estrutura administrativa da UFV, seus programas de auxílio à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade na universidade e os equipamentos institucionais como o posto de assistência medica e odontológica e a assistência estudantil (alojamento e refeitório).

Além do Programa de Assistência Estudantil, a UFV conta com uma série de programas e bolsas: Programa de Monitoria para estudantes de graduação, Iniciação científica, Programa Institucional de Bolsas de Extensão, Programa Institucional de Bolsas de Arte e Cultura Universitária e Programa Universitário de Bolsas de Iniciação à Docência como se pode ver no item Políticas Institucionais no Âmbito do Curso.

O único momento em que aparece a preocupação com atuação do licenciando junto a Educação Básica Pública está na descrição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual aparece citado como uma das possibilidades de bolsa oferecida aos estudantes:

> [...] estimular os estudantes das instituições federais de ensino a se iniciarem na docência, formando-os em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, preparando-os para atuar na Educação Básica Pública. Dentro desse programa, estudantes do curso Licenciatura em Dança estão inseridos em escolas da Rede Pública de Educação Básica do Município de Viçosa (Brasil, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p 32).

O texto apresenta ainda um item que se destina a Auto-avaliação do curso, onde aparecem pontuados os padrões de excelência da UFV, sua tradição e o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ademais, segue uma sequência de itens, tais como as Condições de oferta do Curso de Dança, Forma de Ingresso no Curso, Corpo Docente, que obedecem aos parâmetros administrativos estabelecidos pela UFV e não apenas ao Departamento de Artes e Humanidades.

Por último, no quesito Instalações Físicas para o Atendimento ao Curso e Acessibilidade é relatada toda a estrutura de bibliotecas, prédio da Sede do Curso de Dança, Pavilhão de Sala de Aulas, Auditórios, Laboratório de Mídias e Sistemas informatizados. Além dos Recursos Humanos no ponto Ala Administrativa e Pessoal de Apoio.

4.2.2.1 Algumas observações sobre as Matrizes Curriculares do Curso de Dança da UFV

Após constatar que o PPC da Licenciatura em Dança da UFV não explicita o favorecimento dos indicadores que emergiram na consulta ao Perfil do Egresso e Campo de Atuação nos denominados Núcleos de Conhecimento. Isso quer dizer que, todos os indicadores de Arte, Cultura e Educação numa perspectiva crítica que aparecem da Apresentação até o Perfil do Egresso e Competências e Habilidades, esmaecem a partir da Organização Curricular que não concretiza os conceitos de Arte, Cultura e Educação no sentido de permitir as expectativas inicialmente expressadas na redação do PPC Dança da UFV.

Considerando que a estrutura curricular é organizada de acordo com os Eixos Curriculares, decidi consultar o ementário para averiguar se ali se confirmariam os conceitos encontrados no corpo do PPC e relatar aqui como está organizado. Pude observar que algumas disciplinas os aborda de maneira sucinta e, de modo geral, não revelam visões ou algum enfoque em especial.

As matérias listadas nas matrizes curriculares[142] do PPC da Licenciatura em Dança da UFV dizem respeito ao rol de disciplinas obrigatórias e optativas, as quais são oferecidas pelos seguintes departamentos: Artes e Humanidades, Administração e Contabilidade, Arquitetura e Urbanismo, Biologia Geral, Biologia Animal, Educação, Educação Física, Economia Rural, Estatística, Educação Física, Informática, Letras, Matemática, Microbiologia e Química.

O Departamento de Educação é responsável por parte das disciplinas ligadas a área pedagógica e educacional, lá são desenvolvidas: EDU117 - Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, EDU250 - Metodologia Científica e EDU144 - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.

[142] Vide anexo página 269.

É encargo do Departamento de Artes e Humanidades as seguintes matérias pedagógicas: DAN230 - Didática no Ensino da Dança, DAN233 - Dança e Educação Especial I, DAN334 - Dança e Educação Especial II, DAN435 Prática Pedagógica no Segmento da Educação Infantil, DAN436 - Prática Pedagógica no Segmento do Ensino Fundamental, DAN437 - Prática Pedagógica no Segmento do Ensino Médio, DAN496 - Estágio Supervisionado da Licenciatura I, DAN499 – Estágio Supervisionado da Licenciatura II. O Departamento de Letras fica responsável pela LET290 - LIBRAS Língua Brasileira de Sinais.

Os conteúdos referentes a área das Ciências Biológicas são ministrados pelo Departamento de Biologia Geral: BIO120 Citologia e Histologia e o Departamento de Biologia Animal com BAN210 - Anatomia Humana e BAN236 - Fisiologia do Movimento. No Departamento de Educação Física, a disciplina EFI215 – Cinesiologia.

As disciplinas que dizem respeito a formação em Arte/Dança são ministradas pelo Corpo Docente do DAH, que atualmente conta com 8 cadeiras ocupadas por professores mestres e doutores.

Fiz um levantamento junto a secretaria do Curso de Dança da UFV e constatei que nos últimos quatro anos (2012-2015), as seguintes disciplinas optativas não tem sido oferecidas[143]: DAN312, DAN313, DAN177, DAN178, DAN232, DAN194, DAN274, DAN280, DAN283, DAN232, DAN295, DAN 333, DAN 274, DAN 334 e EFI 321. Sendo que, LET216 - Inglês II não é oferecida desde 2008, LET225 - Leitura e Compreensão de Textos em Francês I e LET226 - Leitura e Compreensão de Textos em Francês, não são oferecidas desde 2009.

Ademais, das disciplinas que fazem parte do atual PPC, as que abordam direta e explicitamente os conceitos de Arte em seu ementário são:

1. **DAN103 - Filosofia e Arte**, cuja ementa afirma abordar concepções filosóficas sobre a Arte: Poética e Estética, Arte e conhecimento e as finalidades da Arte, a relação Arte, Corpo e Sociedade.

[143] Em conversa informal com professores do DAH, a justificativa da ausência dessas disciplinas se dá em função da falta de professores especializados nas áreas no período mencionado. A prática na UFV é extinguir as disciplinas que constam no catálogo e que por algum motivo deixem de ser oferecidas. De modo que é provável que venham a ser extintas nos próximos períodos.

2. **DAN110 - Música e Movimento,** que trata da apreciação musical e contextualização histórica: compreensão da evolução da música brasileira segundo seus estilos e autores. Estética na música. Música, dança e poesia.

No que tange a relação com o conceito de Cultura, há a sequência das disciplinas de Danças Brasileiras que aborda os contrastes e traços comuns das manifestações populares: **DAN161 - Folclore e Danças Brasileiras I, DAN162 - Folclore e Danças Brasileiras II e DAN261 - Folclore e Danças Brasileiras III.**

Figura 6: Estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança da UFV comemoram o Dia da Dança com intervenções cênicas no campus Viçosa, 29/04/2015.

5. Reflexões e considerações: um olhar para a revisão do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Dança da UFV

> *Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.*
>
> *Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.*
>
> *Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*
>
> *Rubem Alves*[144]

Mais do que conferir o grau, cabe à universidade pública como instituição social a formação do sujeito. Nessa perspectiva, o papel social de um curso de licenciatura na área artística é o de promover uma ação cultural e educativa que estimule nos futuros docentes a *coragem para voar.*

De acordo com Apple (2006), as ações que estruturam o currículo são humanas, somos nós que planejamos as ações educativas que lhes são incorporadas. O que nos cabe decidir é se desejamos reproduzir interesses organizados politicamente, ou se é possível aspirar a uma Formação Docente em Dança que propicie alçar vôos, conforme propõe Marcuse (1977), o rompimento com o ordinário e possibilite diferentes maneiras do sujeito se projetar e se imaginar no mundo.

Não se pode esquecer que a universidade reflete a sociedade, mas também é necessário lembrar que constituímos essa sociedade e por isso mesmo somos responsáveis por sua manutenção ou reformulação.

A compreensão da universidade como instituição de ensino e pesquisa para a produção e promoção do conhecimento como um bem cultural de todos só é possível se nos permitirmos imaginar uma formação crítica que propicie espaço para a discussão e reflexão amplas. O currículo não pode neutralizar o

[144] ALVES, R. **Gaiolas ou Asas**. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, Edições Asa, 2004

conhecimento, mas sim potencializá-lo viabilizando problematizar as mais variadas formas de sua manifestação, abrangendo desde o técnico-científico até o político, social, histórico e cultural.

Pensando no futuro docente licenciado em Dança, apresento e reviso aqui quatro pontos fundamentais presentes no PPC da Licenciatura em Dança da UFV e que representam lacunas neutralizadoras deste currículo. Não proponho uma solução definitiva, mas acredito que posso colaborar para que venham ser reformuladas no coletivo.

Como já disse anteriormente, o PPC da Licenciatura em Dança da UFV apresenta sim um conteúdo que revela aspectos da Arte, Cultura e Educação como potencializadoras da transformação social. Porém, contraditoriamente, pude constatar que se evidenciou a replicação da **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004** ao longo do texto do PPC da UFV, sem correlação dos elementos exigidos pela legislação e a realidade local. Isso, sob o risco de operar como mera reprodução de visões e modos de pensar, as quais serão igualmente reproduzidas no meio escolar campo de atuação do egresso.

Por isso, teço as seguintes considerações a serem aprofundadas e discutidas na coletividade:

A) A compreensão da Dança como Arte como apresento logo na introdução deste trabalho: como linguagem artística cuja matéria-prima é o corpo, que se expressa por meio do movimento, formas, ritmo/tempo, espaço ao representar/apresentar/interpretar/atuar com e no sujeito que participa da ação de dançar, apreciar e fruir, se constitui como agente social.

Este primeiro ponto aborda o elemento fundamental para a formação docente em Dança, por isso mesmo é o que tenho com mais caro para problematizar o que queremos como currículo de formação docente na área artística, que é a ideia de Arte como construção do espaço social como espaço objetivo.

Na página 58 desse trabalho, discuto justamente a dinâmica da produção de signos de distinção de classe em meio a um campo de lutas no qual acontecem reordenações, resistências, imposições, justaposições e interposições nas diversas instâncias possivelmente, pelo fato de a Arte ser forma mais evidente de revelação das relações embutidas na estrutura social.

Quando observo no texto do Perfil do Egresso no PPC da Licenciatura Dança da UFV, que o licenciado deverá ser “capaz de ensinar Dança como expressão humana por excelência” e noto que isso é mencionado sem indicar relação com as demais linguagens artísticas e sem deixar explícita a consideração às demandas do meio escolar, nem mesmo a ideia de romper com a compartimentação do conhecimento, ademais deslocando-o do contexto social que é, por princípio, multicultural me questiono sobre a ausência da reflexão sobre as potencialidades da Arte, portanto da Dança.

É necessário admitir, sem perder de vista as especificidades da Dança, que a integração das linguagens artísticas na organização curricular de um PPC pode contribuir para sedimentar uma formação artística abrangente, potencializando a dimensão estética, cultural e educacional. Acredito que, a relação com as demais linguagens teatro, cinema, música, artes visuais podem fazer saber mais sobre Dança do que faria uma formação exclusivamente técnica e ensimesmada.

Cabe o permanente questionamento a respeito do para quê formamos professores em Dança. De que maneira almeja-se que a Dança esteja presente na Educação Básica? Ela deverá ser uma linguagem absorta que não dialoga sequer com as Artes?

B) Explicitar a relação com a comunidade como maneira de compreender a Cultura local e criar conexão efetiva com o meio social.

Trago o segundo ponto, por constatar a recorrência no texto do PPC Dança da UFV e nos demais observados, do pensamento de que a Formação Docente em Dança volta-se à Educação Básica e ao Educador como mediador do conhecimento, bem como ao sociocultural. Todavia, pouco foi mencionada a preocupação com o Ensino Público gratuito e com respeito à comunidade local.

Na certeza, que de que todas as instituições participantes desta pesquisa apresentam projetos de extensão universitária, acredito que a preocupação com o meio social venha a se concretizar nessa instância.

Porém, é fundamental para o graduando que seja favorecida em sua formação a aproximação entre o acadêmico e a cultura local. O que deve acontecer no sentido de fazê-lo compreender os mecanismos estruturantes (BOURDIEU, 2005, 2006) que possibilitam a compreensão de sua posição como sujeito em um campo de possibilidades de reordenação das estruturas relacionais. Ao exemplo da

Universidade do Estado do Amazonas, que explicita ao licenciando que busque "[...] em seu exercício profissional a reflexão dos questionamentos fomentados no curso, acerca de seu papel social, político e econômico frente às demandas atuais" (AMAZONAS, Universidade do Estado do Amazonas. PPC-Dança, p. 26).

Isso no sentido de lhe propiciar a troca que faz romper preconceitos e permite uma experiência cultural que instigue o licenciando a compreender o potencial transformador da Arte por meio da apropriação dos bens culturais existentes no meio social. Para que se aproprie e sinta estimulado a imaginar que sua atuação no Ensino poderá, em certa dimensão, também reorganizar, recriar e reestruturar a Educação.

C) A preocupação com o domínio da linguagem corporal pelo licenciando.

O terceiro ponto decorre da observação no PPC da Licenciatura em Dança da UFV de uma carga horária pesada de disciplinas referentes as modalidades do ensino de Balé Clássico (Estudos Básicos, I, II e III) e de Dança Contemporânea (I, II, III, IV e V).

Apresenta, além da sequência apontada, a possibilidade de optativas tais como DAN316 – Balé Clássico IV e DAN317 – Balé Clássico V ou, ainda, DAN419 – Dança Contemporânea VI.

A maneira que a sequência de disciplinas de Balé está organizada no curso, apresenta correspondência com os anos de conservatório de Dança. De modo que, DAN115 – Estudos Básicos da Técnica do Balé Clássico desenvolve as bases técnicas para ensino do 1° ano do balé, a DAN116 – Balé Clássico I – o ensino do balé clássico para o nível elementar do 2º ano clássico, e assim sucessivamente, até chegar no correspondente aos níveis avançados de 7º e 8º anos na disciplina DAN317 – Balé Clássico V.

É inquestionável que essas matérias apresentem relevância para a formação do docente em Dança. Mas o que quero pontuar é que poderiam estar organizadas de forma a permitir que as modalidades Balé, Dança Contemporânea ou outra fizessem parte de disciplinas que constituíssem a construção de conhecimentos do corpo e do movimento sem fechar em um única modalidade.

Uma vez que não é minha intenção apresentar uma definição para a organização das matrizes curriculares, penso que cabe a discussão acerca do tema

a partir do questionamento de que como essas disciplinas permitem ao estudantes explorarem os conteúdos que necessitam acessar no âmbito do PPC. Bem como, dos conhecimentos e reflexões suscitadas sobre o universo dos estudantes e a realidade local e regional.

É necessário considerar ainda que, o grupo discente é heterogêneo podendo estar mais próximo de outras possibilidades de Dança que não sejam o Balé ou a Dança Contemporânea. Não há necessidade de priorizar um tipo de conhecimento em detrimento de outros igualmente importantes para a formação docente em Dança.

Uma possibilidade de apropriação da linguagem corporal pelo futuro Docente em Dança apontada pela Universidade Federal de Alagoas refere-se à ideia dos estudantes se aprofundarem em "pelo menos uma expressão da dança, com estudos relacionados e aplicados a estilos e repertórios" (BRASIL, Universidade Federal de Alagoas. PPC-Dança).

Outra maneira para viabilizar a adequação desses conteúdos curriculares às necessidades do curso, pode ser a discussão em meio às reuniões das Comissões de Ensino, Pesquisa, Extensão e de Coordenação de Curso a respeito do rendimento acadêmico dos estudantes no que tange ao seu desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos próprios de sua formação acadêmica, sobretudo de Dança.

A partir da premissa que a universidade envolve produção de conhecimento, a orientação acadêmica realizada por meio de tutores/orientadores e a realização de reuniões de conselhos de classe para avaliar as condições, predisposições e propensões pessoais de cada estudante, bem como a promoção do diálogo entre docentes e licenciandos, podem ajudar o licenciando a encontrar sua Dança pessoal. Ou seja, desenvolver ações para estimular a consciência e a construção da linguagem corporal na qual poderia se aprimorar em sua formação, experiência por meio da qual poderá vir a desenvolver sua Dança-Educação.

Ainda no que concerne ao rol de disciplinas, destaco algumas das quais presentes na estrutura curricular do curso mas que nem sempre tem sido ofertadas nos últimos anos, apresentam elementos que podem ser significativos para proporcionar a transdisciplinaridade e integração de linguagens, a apropriação do conceito de Arte ou para uma abordagem educacional diferenciada.

É o caso da DAN295 – **Imagem e vídeo** que trata do estudo da tecnologia da fotografia, do vídeo e sua utilização como instrumento de pesquisa histórica na dança através dos tempos; DAN178 – **Técnicas Circenses** que envolve o estudo teórico e prático de técnicas circenses, que pode desenvolver as características do universo do circo; DAN 194 – **Dança e Longevidade**, que engloba aspectos psicossomáticos do amadurecimento e que poderia abordar o ensino de Dança para iniciantes na fase adulta e/ou terceira idade. Chama a atenção a extinção da disciplina DAN232 - **Dança e a escola** que discute a Dança na educação escolar onde se poderia desenvolver perspectivas da Arte-Educação e do ensino de dança na Educação Básica.

D) Relação Estágio, Perfil do Egresso e estrutura curricular.

O último e quarto ponto que destaco é o que avalio como mais delicado no que diz respeito a Licenciatura em Dança no PPC da UFV. Trata-se da sequencia sugerida para a realização das disciplinas pedagógicas no decorrer do curso.

Embora estejam distribuídas conforme pede a legislação, as disciplinas pedagógicas estão desfavorecidas em minha avaliação. Como expliquei anteriormente no capítulo 4, na UFV há cursos de licenciatura e bacharelado que estão vinculados e apresentam entrada única por meio da Área Básica de Ingresso (ABI). Isso acontece no curso de Dança da UFV, no qual após o ingresso no curso, o estudante pode optar pela licenciatura ou bacharelado apenas no 3º período, após os dois primeiros semestres de curso, ao final do primeiro ano.

No que tange ao aspecto da praticidade, essa disposição curricular representa um benefício imediato para o estudante que tem direito de cursar as duas formas de graduação e obter separadamente os graus de licenciado e de bacharel. Por outro lado, o estudante da graduação em Licenciatura em Dança nunca terá contato com qualquer matéria pedagógica no primeiro ano de curso. Nem com atividades relativas a formação docente, pois ficam privilegiadas as disciplinas do bacharelado, ou mesmo, disciplinas tidas como comuns às duas formações. Isso ajuda a empurrar o estágio para o final do curso concentrando sua carga horária principalmente nos dois últimos semestres.

De acordo com a estrutura curricular, no segundo ano de curso, os estudantes tem contato no 3º período com a disciplina DAN 230 – Didática no Ensino da Dança e com LET 290 – Linguagem Brasileira de Sinais. No 4º período não há nenhuma

disciplina pedagógica e no 5º semestre é que começam as práticas pedagógicas com DAN 435 – Práticas Pedagógicas no Segmento da Educação Infantil ao lado de EDU 144 - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, e DAN 233 Dança e Educação Especial I. No 6º período, cursam DAN 436 – Práticas Pedagógicas no Segmento do Ensino Fundamental e DAN334 Dança e Educação Especial II. No 7º período, há a disciplina DAN 437 – Práticas Pedagógicas no Segmento do Ensino Médio e a primeira disciplina de estágio com a condição de terem cursado, no mínimo, 1.500 horas de disciplinas obrigatórias: DAN496 Estágio Supervisionado da Licenciatura I. Somente no 8º período é que poderiam cursar DAN499 Estágio Supervisionado da Licenciatura II. Além disso, atualmente é exigido como pré-requisito para se matricular em DAN496 Estágio Supervisionado da Licenciatura I, que o estudante tenha cursado duas das práticas pedagógicas citadas acima. Ou seja, a compreensão é de que o estudante deve cursar o máximo de disciplinas para que possa finalmente chegar ao estágio curricular.

Essa organização curricular não permite a compreensão do Estágio Supervisionado como núcleo da formação docente, como teoria indissociável da prática por meio do qual se poderia desenvolver uma atitude investigativa para formar o docente pesquisador, pois aqui o estágio não é desenvolvido gradualmente ao longo do curso. Não há tempo para o amadurecimento, reflexão por parte do estudante, nem como estabelecer nexos entre os conteúdos de Dança e Educação, visto que fica forçado a tecer todas as relações de uma vez só no fim do curso.

O Estágio Curricular Supervisionado deveria contribuir para construir a formação contrapondo-se a ideia de constituir a parte prática dessa ação. Pois para potencializar a Arte e a Cultura na Educação o Estágio deve se configurar como uma práxis formativa.

Realizar o Estágio não implica em ter um estudante “super preparado” com conhecimentos de Dança para chegar na escola e aplicá-los em situação de regência. Antes disso, é preciso que ele possa se achegar da escola para compreender sua lógica e vislumbrar as maneiras e a pertinência da Arte como parte do universo escolar. E, também a partir de suas experiências no meio educacional, procurar formas de melhor se preparar para o que avalia como necessário para desenvolver ali.

Pensar estas relações entre o rol de disciplinas e o Estágio nada mais é do que pensar o Perfil do Egresso. Se pretendemos formar um docente capaz de "elaborar e aplicar os próprios projetos pedagógicos de Dança, pesquisas e projetos de composição e de artes corporais..." (BRASIL, Universidade Federal de Viçosa. PPC-Dança, p. 16). É necessário que ele desenvolva autonomia, que tenha sido estimulado no contato com a comunidade a avaliar as demandas que se apresentam, assim é estar "conectado com as questões humanas da contemporaneidade" (p. 16).

Por fim, a proposta que eu faço é bastante singela, precisamos repensar o currículo para a formação do professor em Dança que transcenda a ideia de conhecimento disciplinar, ordenado em requisitos e pré-requisitos, apresentados na maioria das vezes de modo sequencial. Que considere a aprendizagem como um processo que ocorre em meio situação de classe do sujeito, seu contexto social que envolve também sua individualidade, e por isso mesmo é complexa e um currículo que aborde suas necessidades tem que ser construído na coletividade. Nesse sentido, não se pode perder de vista a observação de Pimenta e Lima (2010) que nos remete a essência transformadora da ação docente:

> [...] a profissão professor é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação (p. 42).

É necessária a humildade de repensar nossas bases epistemológicas na busca de concepções e autores que apresentem Arte, Educação e Cultura como ação social, numa perspectiva crítica capaz de promover o desenvolvimento da Arte e da Ciência para a formação do futuro docente que irá sedimentar a Dança como expressão e conhecimento no meio escolar e na vida das pessoas, tendo em vista que o ***vôo não pode ser ensinado, mas pode ser encorajado.***

REFERÊNCIAS

ADORNO. T. Crítica cultural e sociedade. In: **Prismas: crítica cultural e sociedade.** Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998, p. 7 a 27

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Almeida, F.S. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. 2013. 255 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013

ALMEIDA, Kátia Maria Pereira de. **Distinção e Transcendência:** a Estética Sócio-lógica de Pierre Bourdieu. Mana, Rio de Janeiro, vol.3, n.1, p. 155-158, Apr. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2459.pdf. Acesso em: 09/Ago./2015

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Editorial presença, 1980.

ALVES, R. **Gaiolas ou Asas**. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto, Edições Asa, 2004

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** 3ed. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____ & BURAS, K. (org.) **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em 02jan2016.

_____. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr 2012 (completar) Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf Acesso em 02jan2016.

AQUINO, D. **Necessário, mas não suficiente:** o avanço epistemológico da Dança. Diálogo com texto "Corpo e (Im)Pertinências Curriculares nas Licenciaturas em Dança no Brasil", de Alexandre José Molina. In: **IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007, Belo Horizonte,** Anais, Belo Horizonte: ABRACE, 2007, p.1-3. Disponível em: <http://www.portalabrace.org> Acesso em 20set2015

ARANTES, A. C. **A História da Educação Física Escolar no Brasil**. Revista Digital – Buenos Aires – Año 13 – nº 124 – Setiembre de 2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm Acesso em: 15dez2015

ARGAN, G. C. **Arte Moderna:** do Iluminismo aos Movimentos Contemporâneos. 8. ed. São Paulo: Editora Schwarcz, 2002

AZEVEDO, C. P. - Concepção do sistema escolar brasileiro entre a década de 20 e 30 expressa na visão de Anísio Teixeira. **Revista da UFG.** Goiânia. v. 7, No. 2, dezembro, 2005, on line (www.proec.ufg.br)

BARBOSA, A. M; FERRARA, L. D'; VERNASCHI, E. (orgs.) **O ensino das artes nas universidades.** São Paulo: Edusp: CNPq, 1993.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1976.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Bastos, Maria Helena Camara. **Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson Hist. Educ. vol.17 no.39 Santa Maria Jan./Apr. 2013**

BERNARD, Michel. **«De la corporéité comme anticorps».** *De la création chorégraphique*. Pantin: CND, 2001.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Tradução Donaldson M. Garschagen. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNSTEIN, B. **Class, code and control**. Vol 1, 2 e 3. London and New York: Routledge, 2003.

BOAS, F. **Antropologia Cultural.** São Paulo: Zahar Editor, 2010.

_____. Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). In: *Conjectura,* v. 15, n. 3, set./dez. 2010.
BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2004.
BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
_____. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.
_____. **A economia das trocas simbólicas.** 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
_____. **O Poder Simbólico.** 11ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
_____. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.
_____. **As Regras da Arte.** Gênese e Estrutura do Campo Literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2009.
BRASIL, Ministério da Educação. **Sistema e-MEC.** Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2012.
_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer 776/1997 que orienta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.** Brasília: MEC/CNE/CES, 1997.
_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 01/2002 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior para cursos de licenciatura de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.
. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de formação de professores, de graduação plena, da Educação Básica em nível superior.** Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.
_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução 03/2004 que aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Dança**. Brasília: MEC/CNE/CES, 2004.
BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Casa Civil, 1996.
BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998
_____. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Artes e Humanidades. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança.** Viçosa: UFV, 2007.
_____. Departamento de Artes e Humanidades. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Viçosa: UFV, 2012.
_____, Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Sergipe: UFAL, 2006.
_____, Universidade Federal do Pará. Escola de Teatro e Dança. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Belém: UFPA, 2011.
_____, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Natal: UFRN, 2013.
_____, Universidade Federal do Ceará. Instituto de Cultura e Arte. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Fortaleza: UFC, 2010.
_____, Universidade Federal do Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. **Projeto Pedagógico de Curso - Dança**. Recife: UFPE, 2010
_____, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. **Projeto Pedagógico de Curso – Dança.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.
BRUNER, J. **Realidade Mental** - Mundos Possíveis. São Paulo: Artmed, 1997.
_____. **Sobre a Teoria da Instrução.** São Paulo: Phorte Editora. 2006.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento:** de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
CASTANHA, A. P. **A Introdução do Método Lancaster no Brasil**: História e Historiografia. In: **IX Anped Su**l, 2012, Caxias do Sul - RS. Anais da IX Anped Sul. Caxias do Sul - Rs: Ucs, 2012. v. 1. p. 1-16.
CHAUÍ, M. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural:** Cultura e Imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.
COLI, J. **O que é Arte?** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
DOS SANTOS SARAIVA, F. R. **Novíssimo Dicionário LATINO-PORTUGUÊS:** Etimológico, Prosódico, Histórico, Geográfico, Mitológico, Biográfico, etc. Redigido segundo o plano de L. QUICHERAT. Belo Horizonte - Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2006.
DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 2.940 de 22 de novembro de 1928. Regulamenta e Organiza o Ensino no Districto Federal. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.FONSECA da SILVA, M. C. R. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política.** In: III 3º Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP e 2º ENREFAEB Sul, 2010, Curitiba. Anais do 3º Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP e 2º ENREFAEB Sul. Curitiba: Editora FAP, 2010. v. III. p. 01-014.
ECO, Umberto. **Obra Aberta**. Lisboa: Difel, 1989.
GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** Impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
GODOY, K. M. A.; SÁ, I. R. **A formação continuada de profissionais oriundos do programa de pós-graduação em artes da Universidade Estadual Paulista: transformação para ação?** IX Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares: Debater o Currículo e seus Campos. Porto. Legis Editora, 2010.
GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 1999.
HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio: DP&A, 1998.
HARDING, S. **Sciences From Below:** Feminisms, Postcolonialities, and Modernities, Duke University Press, 2008.
HOBSBAWM, E. J**. A era do capital** - 1848-1875". 3. Ed. tradução Luciano Costa Neto, São Paulo: Paz e Terra, 1982.
HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Revista da ANDE, nº 06, 1982, pp. 11-9.
MACHADO, M. C. G. **O Projeto de Rui Barbosa: O Papel da Educação na Sociedade.** Site oficial Casa de Rui Barbosa. s/d Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf Acesso em 15dez2015.
MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
MARCUSE, H. **Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. Rio de janeiro, Zahar Editores, 1982.
_____. **A dimensão estética**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977.
_____. **Cultura e Sociedade**. v. 1. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
_____. **Cultura e Sociedade.** v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. Cortez: São Paulo, 2003.
MOLINA, A. J. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA. Salvador, 2008.

MICELI, S. **Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura**. *Tempo soc.* [online]. 2003, vol.15, n.1, pp. 63-79. ISSN 0103-2070.
MIGUEL, M. E. B. A presença das Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira. **Educativa.** Goiânia, v. 10, No. 1, p. 69-84, jan/jun, 2007
MIRANDA, M. L de J. **A dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo no ensino superior.** 1991. 129 fls. Dissertação (Mestrado Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo.
MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.
OLIVEIRA, E. N. Dança, a quem corresponde na escola: a Educação Física ou ao Ensino de Arte? **Revista Educação, Artes e Inclusão.** Florianópolis, v. 01, ano 03, 2010.
PALMA FILHO, João Cardoso de. Música nas escolas - Lei nº 11.769. **Boletim Arte na Escola e ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM).** São Paulo: Rede Arte na Escola e Fundação Iochpe, n. 57, 2013. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20. Acesso em: 5 fev2014.
PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
PIMENTA, R. A. **Dança: difusão e discussão:** um projeto social na cidade de São Paulo. 2008. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86915>
PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010
_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis.** Florianópolis, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.
SANCHES NETO, A. R. **Diálogos com Terpsícore:** Movimentos de uma reforma curricular em Dança. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA. Salvador, 2012.
SANTAELLA, L. O que é Cultura. In: **Culturas e Artes do pós-humano**. São Paulo: PAULUS, 2008.
SANTOS, J. L. **O que é Cultura?** 16. ed. 16. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2009.
STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009.
_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
_____. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf
. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In: GARCIA, W. E. (coord.) **Inovação no Brasil:** Problemas e Perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
SILVA, Amós Coêlho da. **Dicionário Latino-Português**: Etimologia, Gramática, Derivações, Exemplos. Petrópolis: Vozes, 2001.
SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Arte/educação: campo empírico-conceitual**. Trabalho apresentado na *30ª* Reunião Anual da ANPED, 07 – 10 Outubro de 2007. Caxambu, Minas Gerais.
SILVA. K. V. & SILVA, M. H. **Dicionário de Contextos Históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
STALLIVIERI, L. O Sistema de Ensino Superior do Brasil características, tendências e perspectivas. In: ***Educación superior en América Latina y iir Caribe: Sus estudiantes hoy,*** 2007, p. 79-100.
TADEU, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000.
TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.
VARGAS, L. A. de. **PIBID DANÇA UFRGS:** Nosso Olhar. In: III ENCONTRO CIENTÍFICO DA ANDA, 2013, Salvador, BA. ANAIS DO III ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. Salvador, BA: Comitê Dança em Mediações Educacionais, maio, p. 1-16.
VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14A edição Papirus, 2002.
VEIGA, C. G. **História da Educação.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.
VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
_____. **Psicologia da arte**. São Paulo. Martins Fontes, 2001a
WEBER, M. **A Ética Protestante e o " Espírito " Do Capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
_____. **Conceitos sociológicos fundamentais**. São Paulo: Edições 70, 2009.
WILLIAMS, **Raymond. Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
YOUNG, M. **Knowledge and control**: new directions for the Sociology of Education. London: Collier Macmillan, 1971.

APÊNDICE A - Quadro I

Este quadro apresenta um levantamento de recorrências e peculiaridades que emergiram nas primeiras leituras e exploração do material. Estão inclusos os PPC's recebidos até o dia 15/01/2016 (Posicionamento em 27/01/2016: Mesmo após tentativas de contato, entre telefonemas e e-mails, as seguintes instituições não participaram desta pesquisa: UFRJ, FAV, UCAM, UNESA, FPA, UAM, UNISO, UFS). Sendo que, da UFBA obtive apenas a Proposta Político-Pedagógica para os Cursos de Graduação em Dança e da UFSM somente o rol de disciplinas. Por meio desse primeiro quadro estabeleci os critérios para a seleção dos itens de composição dos quadros II, III e IV. Legenda: Lilás: Indica consonância com campo de atuação. Amarelo: Termo ou palavra no texto, pode sinalizar uma tendência, conceito ou visão em Arte. Vermelho: Termo ou palavra no texto, pode sinalizar uma tendência, conceito ou visão em Cultura. Azul: Termo ou palavra no texto, pode sinalizar uma tendência, conceito ou visão em Educação. Verde: Termos Arte, Cultura e Educação que podem estar relacionados ao enfoque potencializador da transformação social. Azul-piscina: Outros.

QUADRO I – ETAPA PRELIMINAR - TRIAGEM: PALAVRAS, TERMOS OU FRASES QUE EMERGIRAM NA EXPLORAÇÃO DOS PPC'S

INSTITUIÇÃO	ARTE	CULTURA	EDUCAÇÃO
2. UEA - MANAUS – 2008 **PERFIL DO LICENCIANDO** 1° FAZ REFERÊNCIA AO ARTIGO 3º DA RESOLUÇÃO Nº 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004, DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: **"FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE SE APROPRIEM DE UM PENSAMENTO REFLEXIVO, DE UMA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA COMPROMETIDOS COM A PESQUISA E PRODUÇÃO COREOGRÁFICA, COM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES CONCERNENTES À ATUAÇÃO PROFISSIONAL, EVIDENCIANDO SENSIBILIDADE ESTÉTICA E CINESIOLÓGICA. SENDO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO HUMANA E POSSIBILITANDO A PRÁXIS DE TORNAR-SE PARTICIPATIVO NAS MÚLTIPLAS MANIFESTAÇÕES SOCIOCULTURAIS." (P. 26)** **"ALMEJA-SE QUE O EGRESSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, POSSA ATUAR EM SEU CAMPO PROFISSIONAL DEMONSTRANDO CAPACIDADE DE COMPREENSÃO E DISCUSSÃO SOBRE A DANÇA E SUAS MANIFESTAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS, ESTABELECENDO RELAÇÕES COM AS DEMAIS FORMAS ARTÍSTICAS (TEATRO, MÚSICA, CINEMA, ARTES PLÁSTICAS, ETC.). ALMEJA-SE AINDA QUE ESTEJA APTO À GESTÃO, PLANEJAMENTO E À REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES RESULTANTES DA PESQUISA COREOGRÁFICA, BEM COMO À ARTICULAÇÃO DE ELEMENTOS EMPÍRICOS E CONCEITUAIS, CONCERNENTES AO CONHECIMENTO ARTÍSTICO E CIENTÍFICO DOS PROCESSOS EM DANÇA E À POLÍTICA CULTURAL E EDUCACIONAL. (P. 26)** **NO TEXTO APARECE PREOCUPAÇÃO COM O CONTEXTO DA CIDADE DE MANAUS E REGIÃO AMAZÔNICA, NO SENTIDO DE O CURSO DE DANÇA CONTRIBUIR PARA A CULTURA LOCAL:** **"POR FIM, ESPERA-SE QUE OS ALUNOS DO CURSO DE DANÇA POSSAM CONTRIBUIR DE FORMA RELEVANTE PARA O CRESCIMENTO CULTURAL E ARTÍSTICO DA CIDADE DE MANAUS, BUSCANDO EM SEU EXERCÍCIO PROFISSIONAL A REFLEXÃO DOS QUESTIONAMENTOS FOMENTADOS NO CURSO, ACERCA DE SEU PAPEL SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO FRENTE ÀS DEMANDAS ATUAIS, COMPROMETIDOS COM O SEU PAPEL EDUCACIONAL DE MODO A CONTRIBUIR PARA UMA SOCIEDADE COM PERCEPÇÃO E SENSIBILIDADE CORRELACIONADAS ÀS SUAS PRÁTICAS HISTÓRICAS E COTIDIANAS, DE NATUREZA ESTÉTICA, ÉTICA E CIENTÍFICA. E NESTE PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO REFORÇAR A TESSITURA CULTURAL AMAZÔNICA E GLOBAL INTEGRADA" (P. 26)** **EIXO DO CURSO**	sensibilidade artística; produção coreográfica; estética; sensibilidade estética; Teatro, Música, Cinema, Artes Plásticas Dança Clássica; Improvisação; Criação coreográfica Estética	socioculturais; tessitura cultural amazônica crescimento cultural e artístico da cidade de Manaus Cultura Popular Gestão Cultural	Pensamento reflexivo; [...] papel social, político e econômico frente às demandas atuais, comprometidos com o seu papel educacional de modo a contribuir para uma sociedade com percepção e sensibilidade correlacionadas às suas práticas históricas e cotidianas, de natureza estética, ética e científica... Ciências Humanas e Sociais Conhecimento da Educação História da Educação, Didática Geral, Psicologia Sociologia da Educação Ideia de universidade como lugar da construção do conhecimento, dos saberes. A ideia de Arte enquanto área de conhecimento está expressada, bem como a ideia de que licenciado em Dança deve ter em conta os aspectos políticos, educacionais e socioculturais.

1º APRESENTA PREOCUPAÇÃO COM A ARTICULAÇÃO ENTRE AS ÁREAS: "NÚCLEO BÁSICO - NB **(CIÊNCIAS DA SAÚDE, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, PSICOLOGIA, FILOSOFIA E ANTROPOLOGIA)"** "NÚCLEO PROFISSIONAL - NP **(DANÇA CLÁSSICA, ESTUDOS DO CORPO, IMPROVISAÇÃO, HISTÓRIA DA DANÇA, CRIAÇÃO COREOGRÁFICA, CULTURA POPULAR, PESQUISA EM DANÇA, CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO)"** **INDICA QUE ESTABELECE ALGUM TIPO DE INTERFACE COM OUTRAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS, MAS ISSO NÃO FICA EVIDENTE NOS COMPONENTES CURRICULARES:** "NÚCLEO ESPECÍFICO - NE **(ESTÉTICA, HISTÓRIA DA ARTE, MÚSICA, CONSCIÊNCIA CORPORAL, ESTUDO DO MOVIMENTO, GESTÃO, LINGUAGENS ARTÍSTICAS, ÉTICA E LEGISLAÇÃO."** DESTACO OS SEGUINTES COMPONENTES CURRICULARES **– HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, DIDÁTICA GERAL, INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA, SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, GESTÃO CULTURAL, ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE E:** **ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DO CORPO - ESTUDO TEÓRICO-PRÁTICO DOS FUNDAMENTOS TÉCNICOS DA DANÇA QUE PREDISPONHAM O CORPO PARA O DESEMPENHO DE HABILIDADES EXPRESSIVAS DO MOVIMENTO EM DANÇA CONTEMPORÂNEA.**	História da Arte, Música, Estudo do Movimento, Linguagens Artísticas; habilidades expressivas do movimento em dança contemporânea.	Outras informações: 420 horas Estágio supervisionado dividido em 2 semestres – final de curso. 200 horas de atividades complementares (acadêmico-científico-culturais). Consta TCC
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
3. UFPA – BELÉM PARFOR: CASTANHAL, CAPANEMA E SANTARÉM – 2011 **PERFIL DO LICENCIANDO** **O TEXTO QUE APRESENTA O PERFIL DO LICENCIADO EM DANÇA DO PARFOR/ETDUFPA, FIA-SE ÀS EXIGÊNCIAS ESTABELECIDAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA RESOLUÇÃO Nº 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004:** **"[...] NA MEDIDA EM QUE SE PROPÕE A CAPACITÁ-LO PARA A APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO E DA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA, COMPROMETIDA COM A PRODUÇÃO COREOGRÁFICA, COM O ESPETÁCULO DA DANÇA, COM A APROPRIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS E HABILIDADES, REVELANDO SENSIBILIDADE ESTÉTICA E CINESIOLOGIA, INCLUSIVE COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO HUMANA, DA AUTO-ESTIMA E DA EXPRESSÃO CORPORAL, VISANDO INTEGRAÇÃO DO INDIVÍDUO À SOCIEDADE E TORNANDO-O PARTICIPATIVO DE SUAS MÚLTIPLAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS. TENDO COMO PRINCÍPIO O ENSINO NA ATUALIDADE E PROCURANDO ADEQUAR-SE ÀS MUDANÇAS OCORRIDAS NA SOCIEDADE E QUE DEVEM SER ACOMPANHADAS PELA ESCOLA, SOBRETUDO NA RETOMADA DE UMA VISÃO NÃO COMPARTIMENTADA DO SABER, O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DO PARFOR INVESTIRÁ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E EDUCAÇÃO**	Destaque para os termos na sequência em que aparecem no texto: sensibilidade artística; produção coreográfica; sensibilidade estética;	multicultural: "visando integração do indivíduo à sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais". cultura dessa arte	Fica evidente a formação do licenciado em Dança para o magistério na Educação Básica. apropriação e construção de novos conhecimentos; visão não compartimentada do saber; com sólida formação básica e generalista, humanista e crítica, Da mesma forma que a UEA este texto está pautado nas DCNs para o Curso de Dança. Ideia de Arte aparece associada à sensibilidade artística e estética. Aparentemente comprometida com aspectos de

PROFISSIONAL NO NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, COM SÓLIDA FORMAÇÃO BÁSICA E GENERALISTA, HUMANISTA E CRÍTICA, PARA QUE SEJAM CAPAZES DE DETECTAR, PROPOR E VENCER DESAFIOS, INTERAGINDO NO CENÁRIO DAS PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS E INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO. ESSES PROFESSORES DEVEM TER AS SEGUINTES CARACTERÍSTICAS:" (P. 32-33)

- SER PROFISSIONAIS APTOS A ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO COM ENSINO ESPECÍFICO DE DANÇA;

-POSSIBILITAR, COMO PROFESSOR(A), A PESQUISA CIENTÍFICA EM DANÇA VISANDO À CRIAÇÃO, COMPREENSÃO E DIFUSÃO DA CULTURA DESSA ARTE E SEU DESENVOLVIMENTO;

- SER CAPAZ DE OBSERVAR CADA ALUNO, PROCURANDO ROTAS ALTERNATIVAS DE AÇÃO PARA LEVAR SEUS ALUNOS A DESENVOLVER-SE PLENAMENTE, COM BASE NOS RESULTADOS DE SUAS AVALIAÇÕES, SENDO ASSIM MOTIVADOR E VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO SEU ALUNO;

- POSSUIR FAMILIARIDADE E REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS E MATERIAIS DE APOIO AO ENSINO, DIVERSIFICADOS, DE MODO A PODER DECIDIR, DIANTE DE CADA CONTEÚDO ESPECÍFICO E CADA CLASSE PARTICULAR DE ALUNOS, QUAL O MELHOR PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA DANÇA, ESTANDO PREPARADO PARA AVALIAR OS RESULTADOS DE SUAS AÇÕES POR DIFERENTES CAMINHOS E DE FORMA CONTINUADA;

- SER AUTÔNOMO PARA PROMOVER A CONSTRUÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO MOVIMENTO CORPORAL NA DANÇA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA ENTRE AS DISCIPLINAS (P.33).

DE MODO GERAL, FAZ MENÇÃO AO CONTEXTO SOCIAL:

"- HÁBIL PARA INTERAGIR COM A SUA COMUNIDADE LOCAL COM VISTAS A TRANSFORMAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA NA PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS QUE REGEM A UNIVERSIDADE, OU SEJA, O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO;"

EIXO DO CURSO

DIFERENCIAL: O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DO PARFOR NA UFPA É GERIDO POR UM COORDENADOR QUE ATUA EM CONJUNTO COM A DIREÇÃO E COORDENADORES DE CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA E TEATRO DA ETDUFPA (ESCOLA DE TEATRO E DANÇA DA UFPA). ESSA COORDENAÇÃO É SUBORDINADA A COORDENAÇÃO GERAL DO PARFOR QUE, POR SUA VEZ, ESTÁ ATRELADA A PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO.

I - NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA **(952 HORAS): FORMADO POR DISCIPLINAS DE ESTUDOS RELACIONADOS COM AS ÁREAS DAS ARTES CÊNICAS,**

Artes Cênicas
Música

Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal

Dança como expressão da arte e da vida.

uma Educação mais holística: "visão não compartimentada do saber."

Ideia de o licenciado capaz de "articular a pesquisa científica em Dança relacionando "à criação, compreensão e difusão da cultura dessa arte e seu desenvolvimento" vai ao encontro do enfoque potencializador da Arte, Cultura e Educação.

Outro aspecto que aparece é preocupação com a avaliação, num sentido que apresenta traços de uma visão construtivista da Educação.

Outras informações:
402 horas Estágio supervisionado dividido em 2 semestres – final de curso.
200 horas de atividades complementares (acadêmico-científico-culturais).
Realiza TCC

DA MÚSICA, DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE E DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, DE FORMA A FORNECER A BASE DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À LICENCIATURA EM DANÇA, ALÉM DE POSSIBILITAR A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO A FIM DE MELHOR PREPARAR O DOCENTE EM DANÇA PARA ATENDER A EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA; II - NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA **(680 HORAS): FORMADO PELAS DISCIPLINAS DE ESTUDOS RELACIONADOS COM A ESTÉTICA E COM A HISTÓRIA DA DANÇA, A CINESIOLOGIA, AS TÉCNICAS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E DE EXPRESSÃO CORPORAL E A COREOGRAFIA, É O QUE DÁ SUPORTE DEFINITIVO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DISCENTE, INSTRUMENTALIZANDO-O COM OS CONTEÚDOS TÉCNICOS DA PROFISSÃO E COM A NECESSÁRIA QUALIDADE, PROPORCIONANDO SUBSÍDIOS NO CAMPO DA PESQUISA E DO ENSINO, VALORIZANDO A INTER-RELAÇÃO ENTRE AMBOS;** III - NÚCLEO DE FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICO (**1.014 HORAS): ESTE NÚCLEO COMPREENDE O DOMÍNIO DAS TÉCNICAS E PRINCÍPIOS RELACIONADOS: A EXPRESSÃO MUSICAL, ASPECTOS COREOGRÁFICOS E DE EXPRESSÃO CORPORAL, BEM COMO O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES RELACIONADAS COM OS ESPAÇOS CÊNICOS, COM AS ARTES PLÁSTICAS, COM A SONOPLASTIA E COM AS DEMAIS PRÁTICAS INERENTES À PRODUÇÃO EM DANÇA COMO EXPRESSÃO DA ARTE E DA VIDA.**			
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
4. UFC – FORTALEZA – 2013 **PERFIL DO LICENCIANDO** **"O LICENCIADO EM DANÇA DEVE ESTAR HABILITADO PARA REALIZAR A CONSTANTE REVISÃO DE PROCEDIMENTOS CRIATIVOS E PEDAGÓGICOS, OBSERVANDO-SE AS IMPLICAÇÕES PSICOLÓGICAS, FISIOLÓGICAS E SOCIAIS DAS ATIVIDADES DE DANÇA, PRINCIPALMENTE EM AMBIENTE ESCOLAR" (P. 28).** **APRESENTA PREOCUPAÇÃO COM O ENTENDIMENTO DO CONCEITO DE ARTE E DE RELAÇÃO ENTRE AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS:** **"O LICENCIADO EM DANÇA DEVERÁ POSSUIR AMPLA FAMILIARIDADE COM OS PROCESSOS HISTÓRICOS, EM SEUS RESPECTIVOS CONTEXTOS ARTÍSTICOS, QUE INFLUENCIARAM O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES CÊNICAS, SENDO CAPAZ DE REFLETIR SOBRE AS ARTES DO CORPO DE UMA MANEIRA GERAL, ALÉM DE TER UM ENTENDIMENTO AMPLO DO CONCEITO DE ARTE, SUPERANDO HIERARQUIAS E PRECONCEITOS. DEVERÁ TAMBÉM TER A CAPACIDADE DE DIAGNOSTICAR, ANALISAR E CONTEXTUALIZAR PROBLEMAS REFERENTES AO ENSINO DA DANÇA APRESENTADAS PELA SOCIEDADE, COMUNIDADE ACADÊMICA E ARTÍSTICA" (P. 29).**	conceito de arte artes cênicas linguagens artísticas		1º A formação está evidentemente direcionada para a atuação na Educação Básica. 2º Aparece a relação da história e a produção artística em Dança em pról de uma compreensão ampla do conceito de Arte. Nota-se traços da abordagem triangular do ensino de arte: contextualizar, fazer e fruir. 3º Chama a atenção para a necessidade do licenciado ter a capacidade de contextualizar os "problemas referentes ao ensino da dança apresentadas pela sociedade, comunidade

O TEXTO APRESENTA PREOCUPAÇÃO COM UMA APREENSÃO MAIS ABRANGENTE DO QUE POSSA SIGNIFICAR DANÇA: **"AO INGRESSAR NA LICENCIATURA EM DANÇA O ESTUDANTE ENCONTRARÁ A POSSIBILIDADE DE COMPREENDER AS VÁRIAS INTERFACES DO FENÔMENO DA DANÇA, ÁREA DE CONHECIMENTO QUE VEM ESTRUTURANDO-SE NO AMBIENTE ACADÊMICO, FORMADO POR LEIS E DIRETRIZES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS PRÓPRIAS, COM PROFISSIONAIS APTOS A DEFINIR SEUS PRÓPRIOS DESTINOS, O QUE SERÁ IMPORTANTE PARA ELE COMO PROFISSIONAL, ARTISTA-DOCENTE, ATUANTE JUNTO ÀS COLETIVIDADES. (P. 29).** **NÃO FAZ REFERÊNCIA DIRETA AO CONTEXTO DA CIDADE DE FORTALEZA, TRATA DA RELAÇÃO COM O SOCIAL DE MODO AMPLO:** **"[...]O PROFISSIONAL DEVE TER COMPROMISSO COM A PRODUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS ARTÍSTICOS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, EM SEUS CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS DE MODO A ESTABELECER UM PROCESSO PEDAGÓGICO SIGNIFICATIVO PARA O ALUNO FAVORECENDO A VALORIZAÇÃO DA EXPRESSÃO CORPORAL E A INTEGRAÇÃO DOS INDIVÍDUOS NA SOCIEDADE" (P. 28 - 29).** **EIXO DO CURSO** **DE MODO GERAL, APRESENTA INTERFACE COM AS DEMAIS LINGUAGENS. DIVERSIFICADO, APARENTEMENTE ATUAL, O PROJETO PARECE PERMITIR VÁRIAS ABORDAGENS, TRANSDISCIPLINARIDADE,** **"I - CONTEÚDOS BÁSICOS: ESTUDOS RELACIONADOS COM AS ARTES CÊNICAS, A MÚSICA, AS CIÊNCIAS DA SAÚDE E AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, COM ÊNFASE EM PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL, BEM ASSIM COM AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA VIDA E DE SEUS VALORES;" (P. 33).** **"NÚCLEO DE CONHECIMENTOS BÁSICOS - DANÇA E PENSAMENTO; CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO; ÉTICA; CORPO E FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS; DISCURSOS SOBRE O CORPO; EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS; PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO APLICADO À DANÇA; PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA; CULTURA BRASILEIRA; ESTUDOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO; IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE; BEM COMO TEORIA DA INTERPRETAÇÃO; INICIAÇÃO A PRÁTICA TEATRAL; ANÁLISE E PERCEPÇÃO MUSICAL; ANATOMIA E FISIOLOGIA; ANTROPOLOGIA DO CORPO; ANÁLISE DO TEXTO E DO DISCURSO JORNALÍSTICO; METODOLOGIA DA PESQUISA, ENTRE OUTRAS" (P. 33).**	artista-docente Destaque disciplinas: História da Arte, Estética, Estética e história da arte: especificidades, Audiovisual e artes do corpo, Avaliação Educacional, Caracterização: Figurino, Caracterização: Máscaras e Adereços, Cena e Dramaturgia Contemporâneas, Dança, cinema e vídeo: construções, Dança e multimídia, Discursos sobre o corpo: agenciamentos, Discursos sobre o corpo: corporeidades	sócio-culturais Cultura brasileira; Estudos **sócio-históricos** e **culturais da educação**	acadêmica e artística" (p. 29). Além disso, a busca pela compreensão da Dança como linguagem artística. 4º Apresenta a ideia de que o licenciado deve tornar-se um artista-docente. Educação em direitos humanos; Psicologia do desenvolvimento aplicado à dança; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência; Cultura brasileira; Estudos **sócio-históricos** e **culturais da educação** Educação ambiental, Educação Popular, Educação em Direitos Humanos, Educação sexual na escola, Estrutura, Política e Gestão Educacional, Estudos sócio-históricos e culturais da educação, entre outros ... Outras informações: 400 horas Estágio supervisionado dividido em 4 etapas: aproximações, proposições, contextualizações e articulações (obs.: bem detalhada cada etapa). 208 horas de atividades complementares (acadêmico-científico-culturais). – a análise das Atividades Complementares para fins de integralização dos

"II - CONTEÚDOS ESPECÍFICOS: ESTUDOS RELACIONADOS COM A ESTÉTICA E COM A HISTÓRIA DA DANÇA, A CINESIOLOGIA, AS TÉCNICAS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E DE EXPRESSÃO CORPORAL E A COREOGRAFIA;" (P. 33). **"NÚCLEO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS - ANÁLISE DAS OBRAS COREOGRÁFICAS, ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA; CINESIOLOGIA; CORPO E ESPAÇO; DANÇA, CINEMA E VÍDEO; DANÇA E MULTIMÍDIA; CENA E DRAMATURGIA CONTEMPORÂNEAS; ESTÉTICA; ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE (ESPECIFICIDADES E PANORAMAS); HISTÓRIA E TEMPORALIDADE (ESPECIFICIDADES, LOCALIDADES E PANORAMAS); INTRODUÇÃO À COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA; ENTRE OUTROS" (P. 33).** **"III - CONTEÚDOS TEÓRICO-PRÁTICOS: DOMÍNIOS DE TÉCNICAS E PRINCÍPIOS INFORMADORES DA EXPRESSÃO MUSICAL, ENVOLVENDO ASPECTOS COREOGRÁFICOS E DE EXPRESSÃO CORPORAL, BEM COMO O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES RELACIONADAS COM OS ESPAÇOS CÊNICOS, COM AS ARTES PLÁSTICAS, COM A SONOPLASTIA E COM AS DEMAIS PRÁTICAS INERENTES À PRODUÇÃO EM DANÇA COMO EXPRESSÃO DA ARTE E DA VIDA. (P. 33)".** **"NÚCLEO DE CONHECIMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS - DANÇA E INVESTIGAÇÃO TÉCNICA; DRAMATURGIAS DA DANÇA; ESTUDOS DE POÉTICAS POPULARES; ESTUDO DO MOVIMENTO (SISTEMA LABAN E TÉCNICAS SOMÁTICAS); ESTUDOS TÉCNICOS CONTEXTUAIS (COMANDOS, DISPOSITIVOS, EIXOS E MEDIAÇÕES); ETNOCENOLOGIA; ILUMINAÇÃO CÊNICA; IMPROVISAÇÃO (ELEMENTOS BÁSICOS E COMPOSITIVOS); TÉCNICA VOCAL (INTERPRETAÇÕES E ARTICULAÇÕES); VOZ E CANTO (LABORATÓRIOS E NOÇÕES BÁSICAS); CORPO E TECNOLOGIAS; LABORATÓRIOS DE CRIAÇÃO (CORPOGRAFIAS, ESTUDOS COMPOSITIVOS E PESQUISA CORPORAL); PERFORMANCE; PROJETOS ESTÉTICOS CONTEMPORÂNEOS EM DANÇA; PRODUÇÃO CULTURAL NAS ARTES CÊNICAS, ENTRE OUTROS." (P. 33-34)**	Estética; Estética e história da arte (especificidades e panoramas); Corporeidade	Produção cultural nas artes cênicas	créditos ocorre em duas etapas: 1ª ao final dos dois (02) primeiros anos do curso e a segunda, no último semestre, até sessenta (60) dias antes da conclusão do curso. Além disso, está previsto no PPC o oferecimento de Atividades artísticas, culturais e/ou esportivas TCC – Há o Projeto Experimental, que compreende o Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Dança e pode ser desenvolvido em uma das seguintes modalidades: Monografia ou Expressões Contemporâneas em Dança.
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
5. UFRN – NATAL – 2013 **PERFIL DO LICENCIANDO** **PRIMEIRO, FAZ REFERÊNCIA AO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL:** **"A VERTENTE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECIFICADA NESTE DOCUMENTO CONTEMPLA O ENSINO E SE COMPROMETE, PORTANTO, COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E OUTROS NÍVEIS DE ENSINO. O CAMPO DE ATUAÇÃO DESTE PROFISSIONAL ENCONTRA-SE -**			Está explícita a ideia de formação para a docência na Educação Básica. Itens que guardam relação com o enfoque potencializador: aborda a área de Dança como

PRIORITARIAMENTE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR, MAIS ESPECIFICAMENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PORÉM, NÃO SE RESTRINGE A ESTA, VISTO QUE A DANÇA COMO FENÔMENO EDUCATIVO TRANSCENDE O ESPAÇO DA ESCOLA INSERINDO-SE EM OUTROS ESPAÇOS SOCIAIS NO FOMENTO DA FORMAÇÃO ARTÍSTICA, DA AÇÃO CULTURAL E DO LAZER (P. 34).

APRESENTA A ÁREA DE DANÇA COMO MULTIDISCIPLINAR:
"COMO CONHECIMENTO, A DANÇA POSSUI MUITAS FACES QUE SE ARTICULAM E SE COMPLEMENTAM, ESTANDO RELACIONADA A DIVERSOS OUTROS CAMPOS DO CONHECER COMO A PSICOLOGIA, A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA, A COMUNICAÇÃO, A FILOSOFIA, DENTRE OUTROS. NO CASO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA A ARTICULAÇÃO COM O CAMPO DE CONHECIMENTO DA PEDAGOGIA SE FAZ IMPRESCINDÍVEL. NESTE CONTEXTO, PRETENDE-SE FORMAR UM PROFISSIONAL QUE ALÉM DO DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA DANÇA, SEJA CAPAZ DE PROMOVER A ARTICULAÇÃO DOS MÚLTIPLOS SABERES NECESSÁRIOS À DEMANDA DO SEU EXERCÍCIO PROFISSIONAL, INCLUSIVE AQUELES ADVINDOS DE SUAS VIVÊNCIAS ANTERIORES E EXTRAESCOLARES, BEM COMO DO CONTEXTO SOCIAL DE SEUS ALUNOS. SOMA-SE A ESTE PERFIL A COMPREENSÃO DAS QUESTÕES QUE ENVOLVEM O ENSINO DA DANÇA, A CAPACIDADE DE AVALIAR CRITICAMENTE SUA PRÓPRIA ATUAÇÃO E A CAPACIDADE DE INTERAGIR DE FORMA COOPERATIVA COM A COMUNIDADE PROFISSIONAL, ACADÊMICA E ARTÍSTICA NA ELABORAÇÃO DE PROJETOS E INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DA DANÇA" (P. 35).

"CONSIDERANDO O PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO EM ARTES FAZ-SE IMPORTANTE DESTACAR A FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL ATENTO À PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO EM DANÇA, QUE ARTICULE O FAZER ARTÍSTICO, A APRECIAÇÃO DAS OBRAS DE ARTE E A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO E SOCIAL DAS MESMAS. NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESSAS REFERÊNCIAS ESTÃO IMPLÍCITAS NOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO, DA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA E ESTÉTICA E DA CAPACIDADE DE COMPREENDER E INTERVIR CRITICAMENTE EM DIVERSOS CONTEXTOS CULTURAIS DA DANÇA" (P. 35).
"O PROFESSOR DA ÁREA DE DANÇA DEVERÁ TAMBÉM ESTAR COMPROMETIDO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCORPORANDO OS PRINCÍPIOS DE UMA PEDAGOGIA DA QUAL PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS POSSAM SE BENEFICIAR, A PARTIR DA INCLUSÃO E DA PARTICIPAÇÃO EFETIVA NA SOCIEDADE. NESTE CONTEXTO, O PROFESSOR DE DANÇA PODERÁ DESENVOLVER SEU TRABALHO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA, COM DEFICIENTES FÍSICOS, DEFICIENTES SENSORIAIS (AUDIÇÃO E VISÃO), PORTADORES DE DISTÚRBIOS NA FALA E SUPERDOTADOS. CONSIDERANDO A COMPLEXIDADE E O DESAFIO DO TRABALHO DESCRITO, SALIENTA-SE A

Ação cultural

Contextos culturais

pensamento pedagógico contemporâneo em artes

sensibilidade artística e estética

étnico-culturais

multidisciplinar e, da mesma maneira que a UFC, apresenta traços da abordagem triangular do ensino de arte: contextualizar, fazer e fruir.
Este PPC faz referência as DCNs fica evidente preocupações tais como: "pensamento reflexivo, da sensibilidade artística e estética e da capacidade de compreender e intervir criticamente em diversos contextos culturais da dança" (p. 35).

Recorrente: Da mesma forma que a UEA e UFPA (este texto está pautado nas DCNs para o Curso de Dança), também aqui, a ideia de Arte aparece associada à sensibilidade artística e estética.

pensamento pedagógico contemporâneo em artes

educação especial,

FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL QUE SEJA CAPAZ DE ESTABELECER INTERFACES COM PROFISSIONAIS DE OUTRAS ÁREAS COMO A PSICOLOGIA, A FISIOTERAPIA, A FONOAUDIOLOGIA DENTRE OUTRAS, E QUE COMPREENDA OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE DANÇA NESTE CONTEXTO MULTIFACETADO. SOMANDO-SE A ESSA FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL, SUGERE-SE AINDA QUE O PROFESSOR CONSIDERE FORMAS DE INCLUSÃO NO QUE TANGE A UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA, HAJA VISTA QUE AINDA PREDOMINA UMA EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA EM DETRIMENTO, POR EXEMPLO, DE SABERES ÉTNICO-CULTURAIS DA POPULAÇÃO NEGRA E INDÍGENA" (P. 34-35).

EIXO DO CURSO

1. FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA

DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO QUE POSSIBILITEM O ENSINO DA DANÇA, ARTICULANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS E HUMANAS QUE ASSEGUREM A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO.

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

ABORDAGEM DA RELAÇÃO ENTRE DANÇA E EDUCAÇÃO, BEM COMO OS ELEMENTOS QUE CONFIGURAM O TRABALHO DOCENTE.

3. ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECÍFICAS

INCLUI O ESTÁGIO CURRICULAR A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO CURSO. ESTA ÁREA TAMBÉM ABRANGE A REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES COMO ATIVIDADES DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E À PESQUISA, ATIVIDADES DE EXTENSÃO, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E OUTRAS DEFINIDAS PELO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO. CABERÁ AO COLEGIADO DE CURSO ELABORAR E APROVAR A NORMATIZAÇÃO PARA O APROVEITAMENTO DE CARGA HORÁRIA NESTAS ATIVIDADES.

"ÁREA DE CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA

EIXO TEMÁTICO: ESTUDOS BIO-CULTURAIS DO CORPO

COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS: ANATOMIA HUMANA APLICADA À DANÇA, CINESIOLOGIA, CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL. COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS: SOCIOLOGIA DOS ESPORTES E DAS PRÁTICAS CORPORAIS, ANTROPOLOGIA I, CULTURA POPULAR, CULTURA BRASILEIRA, CONSCIÊNCIA CORPORAL.

ÁREA DE CONHECIMENTO : FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA

EIXO TEMÁTICO: ESTUDOS HISTÓRICO-SOCIAIS E FILOSÓFICOS DA DANÇA

COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS: CORPOREIDADE, HISTÓRIA DA DANÇA

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS: HISTÓRIA DAS ARTES I, HISTÓRIA DAS ARTES II, HISTÓRIA DAS ARTES III, HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL E NO RN, FILOSOFIA DA CULTURA, FILOSOFIAS DO CORPO

Dança e Educação

Estudos Bio-Culturais

Filosofia da cultura

História das artes I, História das artes II, História das artes III, História da arte no Brasil e no RN

Fundamentos sócio-filosóficos da educação, Fundamentos da Psicologia da educação, Organização da educação brasileira, Didática, Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS

ÁREA DE CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA
EIXO TEMÁTICO: ASPECTOS TÉCNICOS, ESTÉTICOS E EDUCATIVOS DA DANÇA
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS: TÉCNICA E ESTÉTICA DA DANÇA, PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DANÇA POPULAR, PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DANÇA CLÁSSICA, PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DANÇA MODERNA, PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DANÇA CONTEMPORÂNEA, DANÇA E EDUCAÇÃO.
COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS: ELEMENTOS DE TREINAMENTO PRÉ-EXPRESSIVO, ANÁLISE DAS FORMAS ESPETACULARES, SEMIÓTICA DA COMUNICAÇÃO, CINEMA I, CINEMA II, TV E VÍDEO, MÉTODO DANÇA – EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGO E CENA I, APRECIAÇÃO CRÍTICA DO ESPETÁCULO.
ÁREA DE CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA
EIXO TEMÁTICO: PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS: COREOLOGIA, COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA, LABORATÓRIO DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA I
COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS: LABORATÓRIO DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA II, CENOGRAFIA I, ENCENAÇÃO I, ENCENAÇÃO II, ENCENAÇÃO III, ILUMINAÇÃO CÊNICA, ARQUITETURA E TECNOLOGIA TEATRAL, FIGURINO E MAQUIAGEM, INTRODUÇÃO A ETNOMUSICOLOGIA, ANTROPOLOGIA E IMAGEM, FUNDAMENTOS DA LITERATURA OCIDENTAL I, DANÇA NO RN, ESTÉTICA FILOSÓFICA, TÓPICOS ESPECIAIS EM DANÇA.
ÁREA DE CONHECIMENTO: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
EIXO TEMÁTICO: PEDAGOGIA DA DANÇA
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS: FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO, FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, DIDÁTICA, LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS –LIBRAS
COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS: INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL, PEDAGOGIA DO CORPO, PREPARAÇÃO VOCAL I, CANTO COMPLEMENTAR I, DESENHO EM COMPUTADOR I, METODOLOGIA DA DANÇA, METODOLOGIA DO JOGO, METODOLOGIA DO ENSINO DA DANÇA.
ÁREA DE CONHECIMENTO: ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECÍFICAS
EIXO TEMÁTICO: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM DANÇA
COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS: ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO I, ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO II, ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO III, ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO VI, TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I, TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II, PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS, ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES.
DISCIPLINAS OPTATIVAS: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II, LÍNGUA INGLESA IX, METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO.

Educação Especial
Pedagogia do corpo, Metodologia da dança, Metodologia do Jogo, Metodologia do Ensino da Dança.

Outras informações
400 horas de Estágio Supervisionado Obrigatório
150 oras de Trabalho de Conclusão de Curso;
200 horas de Atividades Complementares

INSTITUIÇÃO	ARTE	CULTURA	EDUCAÇÃO
6. UFPB – JOÃO PESSOA – 2012 **PERFIL DO LICENCIANDO** **"OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA ESTARÃO CAPACITADOS A ATUAR COMO PROFESSORES DE DANÇA NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR, PLURAL E RESPEITOSA À INTEGRIDADE FÍSICA E PSICOLÓGICA DOS SEUS ALUNOS. SERÃO CAPAZES DE INTEGRAR TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DE UMA REFLEXÃO ÉTICA E CRÍTICA DO PAPEL SOCIAL E ARTÍSTICO DAS DIVERSAS PRÁTICAS DE DANÇA. OS EGRESSOS DO CURSO ESTARÃO QUALIFICADOS A RESPONDER PRONTAMENTE ÀS EXIGÊNCIAS TÉCNICAS, METODOLÓGICAS E ESTÉTICAS DA PROFISSÃO [...]** **[...]COMO TAMBÉM, PODERÃO ATUAR PARA O FORTALECIMENTO DA CULTURA LOCAL E PARA SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS E HIERARQUIAS HISTORICAMENTE CONSTRUÍDAS" (P. 4).** **OU AINDA, DE MANEIRA INDIRETA:** **"O PROFISSIONAL DE DANÇA DEVERÁ VALORIZAR OS CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS, DE MODO A ESTABELECER UM PROCESSO PEDAGÓGICO SIGNIFICATIVO PARA O ALUNO (P. 4).** **EIXO DO CURSO** **MUITO SUCINTO, NÃO É POSSÍVEL AVALIAR. A COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇAO EM DANÇA ABRANGE: CONTEÚDOS BÁSICOS, CONTEÚDOS PROFISSIONAIS, CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO, CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS, CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS,** **DISCIPLINAS OPTATIVAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, CONTEÚDOS COMPLEMENTARES FLEXÍVEIS**	reflexão ética e crítica do papel social e artístico das diversas práticas de dança Destaco as disciplinas Arte e Sociedade, Experiências Sonoras Criativas, Modernidade na Dança Brasileira e Paraibana, Danças populares: Matrizes étnicas,	[...] como também, poderão atuar para o fortalecimento da cultura local e para superação de preconceitos e hierarquias historicamente construídas" (p. 4). deverá valorizar os contextos sócio-culturais, (Nos trechos acima, a preocupação que a formação do licenciado em Dança leve em consideração o social) Preocupação com o mercado de trabalho e um olhar voltado para o meio social:	Sobre a profissão docente: "Faz parte ainda do perfil, a compreensão da importância da busca por uma permanente atualização profissional, assim como da interferência criativa no mercado de trabalho, ao propor novas formas de atuação artística e docente" (p. 4). Fundamentos Sócio-Históricos da educação, contextos e historicidade e Política e Gestão da Educação. Outras informações: 405 horas de Estágio Supervisionado estão incluídas nos Conteúdos Básicos Profissionais TCC

INSTITUIÇÃO	ARTE	CULTURA	EDUCAÇÃO
7. UFPE – RECIFE - 2010 **PERFIL DO LICENCIANDO** **"O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA OBJETIVA FORMAR EDUCADORES HABILITADOS PARA REALIZAR A CONSTANTE REVISÃO DE PROCEDIMENTOS CRIATIVOS E PEDAGÓGICOS, OBSERVANDO-SE AS IMPLICAÇÕES PSICOLÓGICAS, FISIOLÓGICAS E SOCIAIS DAS ATIVIDADES DE DANÇA, PRINCIPALMENTE EM AMBIENTE ESCOLAR. TAMBÉM DEVEM ESTAR APTOS AO ENSINO DA DANÇA PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS, COM CONSCIÊNCIA PLENA SOBRE**	conceito de arte	contextos sócio-culturais	O Licenciado em Dança deverá possuir ampla familiaridade com os processos históricos, em seus respectivos contextos artísticos, que influenciaram o desenvolvimento das artes do espetáculo, sendo capaz de refletir sobre as artes cênicas, além de ter um entendimento

A HARMONIA DOS COMPONENTES MOTOR, COGNITIVO, AFETIVO E EMOCIONAL DO SER" (P. 2). **"O PROFISSIONAL DEVE TER COMPROMISSO COM A PRODUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS ARTÍSTICOS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, OBSERVANDO OS CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS DE MODO A ESTABELECER UM PROCESSO PEDAGÓGICO SIGNIFICATIVO PARA O ALUNO, FAVORECENDO A VALORIZAÇÃO DA AUTO-ESTIMA E DA EXPRESSÃO CORPORAL E A INTEGRAÇÃO DOS INDIVÍDUOS NA SOCIEDADE (P.2)** **"O LICENCIADO EM DANÇA DEVERÁ POSSUIR AMPLA FAMILIARIDADE COM OS PROCESSOS HISTÓRICOS, EM SEUS RESPECTIVOS CONTEXTOS ARTÍSTICOS, QUE INFLUENCIARAM O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES DO ESPETÁCULO, SENDO CAPAZ DE REFLETIR SOBRE AS ARTES CÊNICAS, ALÉM DE TER UM ENTENDIMENTO AMPLO DO CONCEITO DE ARTE, SUPERANDO HIERARQUIAS E PRECONCEITOS" (P. 2-3).** **SOBRE O CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL, NÃO APRESENTA PREOCUPAÇÃO. O PPC DE RECIFE, ABORDA ESSA ATUAÇÃO DE MANEIRA AMPLA:** **"O PROFISSIONAL GRADUADO EM LICENCIATURA EM DANÇA ATUA COMO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE, NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS E NO ENSINO NÃO FORMAL (COMPANHIAS E ESCOLAS DE DANÇA, FUNDAÇÕES, CENTROS CULTURAIS), PODENDO EXERCER A FUNÇÃO DE ARTE-EDUCADOR EM DANÇA, NA INICIATIVA PÚBLICA, PRIVADA E NO CHAMADO "TERCEIRO SETOR" (ONGS)" (P.3).** **"ALÉM DE LECIONAR AULAS DE DANÇA, ESSE PROFISSIONAL PODE PROPOR E COORDENAR PROJETOS ARTÍSTICOS E SOCIOCULTURAIS RELACIONADOS COM A PEDAGOGIA DA DANÇA OU COM ABORDAGENS CORPORAIS DE PREPARAÇÃO E BEM-ESTAR CORPORAL" (P. 3)**	Contextos artísticos Artes Cênicas	amplo do conceito de arte, superando hierarquias e preconceitos" (p. 2-3). É possível observar traços de uma pedagogia centrada no aluno, tal como a abordagem da Educação Cognitiva: "[...] modo a estabelecer um processo pedagógico significativo para o aluno, favorecendo a valorização da auto-estima e da expressão corporal e a integração dos indivíduos na sociedade (p.2) Reincidência (observado no PPC da UFC): Leva em consideração a relação da história e a produção artística em Dança em pról de uma compreensão ampla do conceito de Arte. Nota-se traços da abordagem triangular do ensino de arte: contextualizar, fazer e fruir. Neste caso, com ênfase no contexto histórico. arte-educador em dança Por último, aponta interlocução entre licenciado com o meio social por meio da Dança: "[...] projetos artísticos e socioculturais relacionados com a Pedagogia da Dança ou com abordagens corporais de preparação e bem-estar corporal" (p. 3)
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**

8. UFAL – MACEIÓ – 2006

PERFIL DO LICENCIANDO

TAL QUAL A UFPA, FIA-SE AO:

"[...] DOCUMENTO "SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS PARA AS LICENCIATURAS", QUE ATENDE À SOLICITAÇÃO DA SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR/SESU E SE INSERE NO CONJUNTO DAS AÇÕES DE ARTICULAÇÃO DEMANDADAS PELO PROJETO ESTRATÉGICO INTEGRADOR "FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR/99", COORDENADO PELA SESU, ENCONTRA-SE PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO LICENCIADO. ENTRE ELES, CITA QUE O PROFESSOR DEVERÁ EXERCER UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL DE NATUREZA PÚBLICA (QUE DIZ RESPEITO A TODA A SOCIEDADE), UMA PRÁTICA COMPARTILHADA QUE TERÁ DIMENSÃO COLETIVA E PESSOAL E QUE IMPLICARÁ SIMULTANEAMENTE EM AUTONOMIA **E RESPONSABILIDADE. TENDO COMO PRINCÍPIO O ENSINO NA ATUALIDADE E PROCURANDO ADEQUAR-SE ÀS MUDANÇAS OCORRIDAS NA SOCIEDADE E QUE DEVEM SER ACOMPANHADA PELA ESCOLA, SOBRETUDO NA RETOMADA DE UMA VISÃO NÃO COMPARTIMENTADA DO SABER, O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFAL INVESTIRÁ NA FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL QUE SEJA CAPAZ DE DETECTAR, PROPOR E VENCER DESAFIOS, INTERAGINDO NO CENÁRIO DAS PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS E INOVAÇÕES. DESSA FORMA, O EGRESSO DEVERÁ SER CAPAZ DE:**

- **[...] ARTICULAR OS DIFERENTES PARADIGMAS QUE COMPÕEM O CAMPO DA DANÇA, CONSTRUINDO CONHECIMENTO E VEICULANDO VALORES, DE MODO A ASSEGURAR ÀS CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS DO CAMPO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR, O DIREITO DE ACESSO AO UNIVERSO DA DANÇA REFLETINDO SOBRE SUAS MANIFESTAÇÕES;**
- **REELABORAR PROCESSOS, FORMAS, TÉCNICAS, MATERIAIS E VALORES ESTÉTICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DANÇA, ENVOLVENDO O PENSAMENTO REFLEXIVO E CRÍTICO;**
- **UTILIZAR ADEQUADAMENTE METODOLOGIAS E TÉCNICAS DE PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO DA DANÇA;**
- **ELABORAR PROJETOS CULTURAIS NA ÁREA DE DANÇA RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS;**
- **DEMONSTRAR CAPACIDADE DE REFLEXÃO;**

APRESENTAM COMO SOLUÇÃO PARA O DOMÍNIO DAS TÉCNICAS DE DANÇA:

- **DOMINAR SUFICIENTEMENTE A PRÁTICA DE PELO MENOS UMA EXPRESSÃO DA DANÇA, COM ESTUDOS RELACIONADOS E APLICADOS A ESTILOS E REPERTÓRIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA;**
- **DOMINAR A PRÁTICA DA CRIAÇÃO E IMPROVISAÇÃO EM DANÇA.**

Não fica explícito um conceito de Arte, Cultura e Educação, muito embora recorra a termos como arte do movimento (que poderia ser imediatamente ligado a Laban), mas que aparece neste trecho do PPC de maneira mais genérica.

Apresenta visão de Dança nas diversas perspectivas, admitindo diferentes formas de abordá-la.

projetos culturais, diversidade cultural e meio sócio cultural.

projetos sociais está mais ligado a mais uma possibilidade de articular os conhecimentos educacionais em Dança. Poderia indicar a preocupação com ações culturais em Dança, mas isso não está explícito.

Especialmente, diversidade cultural e meio sócio-cultural indicam a compreensão de uma abordagem educacional que leve em consideração os conhecimentos que o estudante trás para a escola. Tendendo para o pensamento ligado a Educação Cognitiva.

"prática pedagógica da dança, envolvendo o pensamento reflexivo e crítico".

O que é peculiar neste PPC:
Revela preocupação com o domínio das técnicas em Dança. Sugerindo que o domínio de uma metodologia ou técnica pode servir de coluna vertebral para o trabalho em Dança na Escola. Prioriza o domínio de um conhecimento específico, mas não determina qual modalidade ou estilo deve ser trabalhado pelo professor que desenvolve essa linguagem na escola.

"DESSA FORMA TEREMOS UM PROFISSIONAL CONECTADO COM AS TENDÊNCIAS ATUAIS E QUE DEVERÁ ESTAR PREPARADO E EM PERMANENTE PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA ENTENDER E CONVIVER COM OS NOVOS PARADIGMAS PERCEPTIVOS, NOVAS RELAÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO, MÚLTIPLOS INTERESSES, PODERES, MODOS TECNOLÓGICOS DE COMUNICAÇÃO (PCNS). É ESSENCIAL QUE O PROFESSOR NA LICENCIATURA EM DANÇA, NA ATUALIDADE, ESTEJA PREPARADO E DOMINE OS CONHECIMENTOS QUE LHE POSSIBILITEM DESENVOLVER UMA
EDUCAÇÃO NA ARTE DO MOVIMENTO HUMANO, ESPECIFICAMENTE A DANÇA, QUE INTEGRE CONTEMPORANEIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL, QUE RESPEITE E RECONHEÇA O CONHECIMENTO E AS EXPERIÊNCIAS QUE OS ALUNOS POSSUEM, FRUTO DO SEU MEIO SÓCIO-CULTURAL, DE SEU COTIDIANO E QUE FUNDAMENTALMENTE POSSA CONTRIBUIR PARA DESENVOLVER E AMPLIAR O UNIVERSO DESSE CONHECIMENTO.
NO DOCUMENTO "SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS PARA AS LICENCIATURAS", QUE ATENDE À SOLICITAÇÃO DA SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR/SESU E SE INSERE NO CONJUNTO DAS AÇÕES DE ARTICULAÇÃO DEMANDADAS PELO PROJETO ESTRATÉGICO INTEGRADOR "FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR/99", COORDENADO PELA SESU, ENCONTRA-SE PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO LICENCIADO. ENTRE ELES, CITA QUE O PROFESSOR DEVERÁ EXERCER UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL DE NATUREZA PÚBLICA (QUE DIZ RESPEITO A TODA A SOCIEDADE), UMA PRÁTICA COMPARTILHADA QUE TERÁ DIMENSÃO COLETIVA E PESSOAL E QUE IMPLICARÁ SIMULTANEAMENTE EM AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE.
PARA ESSE PROFISSIONAL, O CAMPO DE ATUAÇÃO SÃO AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, ENSINO PROFISSIONALIZANTE, INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFORMAL, MOVIMENTOS SOCIAIS, PROPAGANDA, ÓRGÃOS DE ENTRETENIMENTO PÚBLICOS E
PRIVADOS E PRODUÇÃO TEATRAL EM GERAL.
CONSIDERANDO O PERFIL PROPOSTO NO ÂMBITO DO DESENHO CURRICULAR E DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, O ALUNO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA PODERÁ ATUAR COMO:

- **PROFESSOR DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO;**
- **PROFESSOR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS;**
- **PROFESSOR EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM DANÇA;**

PROFESSOR NAS ASSOCIAÇÕES E/OU CENTROS COMUNITÁRIOS, CRECHES, ONGS, ETC.

educação básica, ensino profissionalizante, instituições de educação informal

educação infantil, fundamental e médio

educação em dança

• **OBSERVAR, PERCEBER E DISCUTIR OS PROBLEMAS PERTINENTES À EDUCAÇÃO EM DANÇA NUMA ABRANGÊNCIA LOCAL, REGIONAL, NACIONAL E GLOBAL;**			
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
9. UFBA – SALVADOR **(APENAS A PROPOSTA, POR ISSO CONSULTEI SANCHES NETO (2012)** **O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFBA, RELATADO POR SANCHES NETO (2012) APRESENTA UM EIXO BÁSICO FORMADO POR MÓDULOS OBRIGATÓRIOS DE CUNHO TEÓRICO-PRÁTICO. ASSIM, OS ELEMENTOS PERTENCENTES A ÁREA DE DANÇA ESTÃO ORGANIZADOS EM MÓDULOS E NÃO EM DISCIPLINAS. ESSA ORGANIZAÇÃO NA AVALIAÇÃO DO PESQUISADOR, FAVORECE A TRANSVERSALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ROMPENDO A IDEIA DE DISCIPLINARIDADE. OS MÓDULOS SÃO:** ESTUDOS DO CORPO I, II, III E IV; ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS I, II, III E IV; E ESTUDOS CRÍTICO-ANALÍTICOS I, II, III E IV**. HÁ AINDA OS LABORATÓRIOS:** LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO CORPORAL I E II; LABORATÓRIO DE CORPO I E II; E LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO I E II**. PORÉM, O PESQUISADOR INDICA QUE É NECESSÁRIO CONSIDERAR O *"SISTEMA UNIVERSITÁRIO PÚBLICO, QUANDO SE TEM QUE CONTAR COM PROFESSORES EFETIVOS, CARGAS HORÁRIAS OBRIGATÓRIAS, NOTAS DE AVALIAÇÃO, FREQUÊNCIAS E HORÁRIOS A SEREM CUMPRIDOS"* (P.159). PARA QUE OS CONHECIMENTOS ORGANIZADOS EM MÓDULOS NÃO DEPENDAM, EXCLUSIVAMENTE, DA INICIATIVA DOS PROFESSORES PARA SEREM TRANSVERSALIZADOS, AFIRMA QUE O TRÂNSITO DE INFORMAÇÕES DEVE ESTAR PREVISTO NOS CONTEÚDOS DOS MÓDULOS. JÁ, O EIXO PEDAGÓGICO É COMPOSTO POR COMPONENTES OBRIGATÓRIOS OFERTADOS PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE MANEIRA CONVENCIONAL.**	Eu não tive acesso a este PPC na íntegra, mas por se tratar do primeiro Curso de Dança do Brasil decidi contabilizar neste quadro a análise feita pelo professor SANCHES NETO (2012).		
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
10. UESB – JEQUIÉ - 2011 PERFIL DO LICENCIANDO • **"TER UMA VISÃO PLURALISTA DO CORPO, COMPREENDENDO SUA SUBJETIVIDADE E SUAS INTERFACES COM A DANÇA, A EDUCAÇÃO, O LAZER, A ESTÉTICA, A CULTURA E COMO UM FENÔMENO SOCIAL E ÉTICO;** • **DESENVOLVER ESTRATÉGIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS E UMA** ATITUDE CIENTÍFICA **POR MEIO DA PESQUISA, DA RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DE AVALIAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS DA DANÇA E DO MOVIMENTO HUMANO, COMPREENDENDO AS DIFERENTES FORMAS DE EDUCAÇÃO CORPORAL, VISANDO A PRODUÇÃO E A AMPLIAÇÃO DO ACERVO CULTURAL HUMANO, QUESTIONANDO E TENDO UMA VISÃO CRÍTICA DA**	a estética arte/dança	Indica o sócio-cultural de modo geral como lugar de preocupação do docente em Dança produção e a ampliação do acervo cultural humano	Apresenta uma abordagem própria de Educação, numa perspectiva de ação educativa. Vai ao encontro do enfoque potencializador da Arte, Cultura e Educação de forma articulada. Compreende as diversas visões sobre Dança e corpo, Educação, Cultura e Estética. Não se fia a um único conceito ou abordagem.

REALIDADE, PENSANDO E COMPREENDENDO OS FATOS SOCIAIS EM CONSTANTE MUTAÇÃO; **REPENSAR AS RELAÇÕES ENTRE A DANÇA E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA, DISCUTINDO E ARTICULANDO NOVOS CONCEITOS QUE SEJAM INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA, EQUILIBRADA E HARMÔNICA, SEM NEGAR A LIBERDADE, O PLURALISMO E A POSSIBILIDADE DA DIFERENÇA" (P. 43).** **DENOMINADO POR PERFIL PROFISSIOGRÁFICO: "O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA FOI ELABORADO A PARTIR DA CONCEPÇÃO E DOS OBJETIVOS DA UESB E DO CURSO, TENDO EM VISTA AS PECULIARIDADES DA REGIÃO GEOEDUCACIONAL EM QUE ESTÁ SITUADA, O MERCADO DE TRABALHO, AS MUDANÇAS SÓCIO-ECONÔMICAS E TECNOLÓGICAS E A NOVA LEGISLAÇÃO QUE DISCIPLINA A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A ÁREA" (P. 42).** **APRESENTA UMA ABORDAGEM PRÓPRIA DE EDUCAÇÃO, NUMA PERSPECTIVA DE AÇÃO EDUCATIVA. VAI AO ENCONTRO DO ENFOQUE POTENCIALIZADOR DA ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO DE FORMA ARTICULADA:** **"O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA TEM UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO VINCULADA AO ESTUDO DO CORPO NAS DIVERSAS FORMAS DA REALIDADE EM QUE SE REVELA A APLICAÇÃO DA ARTE/DANÇA SEGUNDO AS DEMANDAS DA SOCIEDADE, EM PROL DO EQUILÍBRIO SOCIAL. NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR, TEM COMO FINALIDADE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE DANÇA NA PERSPECTIVA DA TRÍADE ARTISTA/EDUCADOR/PESQUISADOR INTEGRADO AO SEU CONTEXTO SOCIAL. ESSES POSTULADOS CONDUZIRAM A EQUIPE QUE ELABOROU O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA A PENSAR NA FORMAÇÃO DE HOMENS PÚBLICOS, DE CIDADÃOS, DE PROFISSIONAIS CONSCIENTES DE SEUS DEVERES E DIREITOS, COM AMPLOS E SÓLIDOS CONHECIMENTOS PRÁTICOS, TÉCNICOS E SÓCIO-POLÍTICOS, CAPAZES DE SER SOLIDÁRIOS, DE DIALOGAR COM PROFISSIONAIS DE OUTRAS ÁREAS E DE PARTICIPAR COM RESPONSABILIDADE E COMPETÊNCIA DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÔMICO DA REGIÃO E DO ESTADO DA BAHIA. O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UESB DEVERÁ, PORTANTO, FORMAR PROFISSIONAIS QUE ESTEJAM APTOS A:" (P.43).**			Sinaliza preocupação com a produção do conhecimento científico em Dança relacionando a interação desse desenvolvimento ao meio social. Relaciona Dança e cidadania. educação corporal ação educativa artista/educador/pesquisador

INSTITUI ÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
11. **UFG – GOIÂNIA - 2010** PERFIL DO LICENCIANDO • **ATUAR CRITICAMENTE EM FUNÇÕES EDUCACIONAIS COM O ENSINO, APRENDIZAGEM, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM DANÇA, E EM OUTRAS DIMENSÕES CIENTÍFICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS NAS QUAIS A CORPORALIDADE HUMANA ESTEJA EM FOCO;**	Estética estética	sócio-culturais acervo cultural humano	Sinaliza preocupação com a produção do conhecimento científico em Dança relacionando a interação desse desenvolvimento ao meio social. educação corporal

• **DESENVOLVER A <u>ATITUDE CIENTÍFICA</u> POR MEIO DA PESQUISA, DA RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DE AVALIAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS DA DANÇA E DO MOVIMENTO HUMANO, COMPREENDENDO AS DIFERENTES FORMAS DE EDUCAÇÃO CORPORAL, VISANDO À PRODUÇÃO E À AMPLIAÇÃO DO ACERVO CULTURAL HUMANO;** • **COMPREENDER AS RELAÇÕES QUE PERMEIAM O CORPO EM SUAS INTERFACES COM A DANÇA, A EDUCAÇÃO, A SAÚDE, O LAZER, A ESTÉTICA, A CULTURA, O MUNDO DO TRABALHO E A SOCIEDADE;** • **PARTICIPAR, ASSESSORAR, COORDENAR, LIDERAR E GERENCIAR EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS DE GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONAIS NOS CAMPOS DA DANÇA E DA EDUCAÇÃO;** **NESTE PPC, APARECE A PREOCUPAÇÃO COM A CAPACIDADE DE SE INTEIRAR COM ATUALIZAÇÃO DE FERRAMENTAS, POR PARTE DO EGRESSO E COM O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO NO QUE DIZ RESPEITO AO QUE PODE SERVIR AO CONHECIMENTO EM DANÇA:** • **INCORPORAR AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO COMO FERRAMENTAS MEDIADORAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E NO PROCESSO PRODUTIVO EM DANÇA;** **DIAGNOSTICAR OS INTERESSES, AS EXPECTATIVAS E AS NECESSIDADES DAS PESSOAS (CRIANÇAS, JOVENS, ADULTOS, IDOSOS, PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, DE GRUPOS E COMUNIDADES ESPECIAIS) DE MODO A PLANEJAR, PRESCREVER, ENSINAR, ORIENTAR, ASSESSORAR, SUPERVISIONAR, CONTROLAR E AVALIAR PROJETOS E PROGRAMAS DE DANÇA NA PERSPECTIVA EDUCAÇÃO.**			Peculiaridade: Todos os projetos falam da importância do corpo e sua relação intrínseca com a linguagem da Dança. Mas aqui, Corpo aparece de maneira "mais central" e é relação a ele que acontece a "dança, a educação, a saúde, o lazer, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade; Considera outras possibilidades como mercado de trabalho em Educação para o egresso, além da sala de aula: "Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de gestão de políticas públicas e institucionais nos campos da dança e da educação;" Projeta um egresso atento ao meio social que apresente **autonomia** para realizar ações em Dança.
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**

12. **IFB – DISTRITO FEDERAL** - 2**010** PERFIL DO LICENCIANDO **"O LICENCIANDO EM DANÇA DO IFB TERÁ O PERFIL DE EDUCADOR QUE DOMINE OS CONTEÚDOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA DANÇA E OS APLIQUE EM PROL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DESTA FORMA DE ARTE. ESPERA-SE QUE ESTE PROFISSIONAL SEJA CAPAZ DE INTERRELACIONAR CONTEÚDOS DA DIVERSIDADE HUMANA E CULTURAL, HISTÓRICOS, ESTÉTICOS, FILOSÓFICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS EM DANÇA. DEVERÁ NORTEAR A PRÁTICA DO ENSINO DA DANÇA COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO HUMANA, DA AUTOESTIMA, DA EXPRESSÃO CORPORAL E DO EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA. SERÁ CAPAZ DE INTEGRAR O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO, ATUANDO EM DIFERENTES MODALIDADES E NÍVEIS DE ENSINO, INCLUÍDA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, RECONHECENDO SUAS ESPECIFICIDADES. PODE ATUAR EM PROJETOS INSTITUCIONAIS PÚBLICOS VOLTADOS PARA A INVESTIGAÇÃO DAS TENDÊNCIAS DO ENSINO E DESENVOLVER ATIVIDADES EDUCACIONAIS EM DANÇA EM INTERAÇÃO COM OUTRAS ARTES E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO, A PARTIR DE PRESSUPOSTOS DA TRANS E INTERDISCIPLINARIDADE.** **"6.1. COMPETÊNCIAS GERAIS DESTE PROFISSIONAL – SABERES DOCENTES** • **PAUTAR-SE EM PRINCÍPIOS DA ÉTICA DEMOCRÁTICA: DIGNIDADE HUMANA, JUSTIÇA, RESPEITO MÚTUO, PARTICIPAÇÃO, RESPONSABILIDADE, DIÁLOGO E SOLIDARIEDADE, NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA E COMO CIDADÃO;** • **RECONHECER, RESPEITAR E INTERRELACIONAR CONTEÚDOS DA DIVERSIDADE HUMANA E CULTURAL, HISTÓRICOS, ESTÉTICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS, DETECTANDO E COMBATENDO TODA FORMA DE DISCRIMINAÇÃO;** • **APROPRIAR-SE DOS CONTEÚDOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA DANÇA E SEUS PROCESSOS EDUCACIONAIS, COM AUTONOMIA E INVENTIVIDADE EM PROL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DESTA ARTE;** • **NORTEAR A PRÁTICA DO ENSINO DA DANÇA COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO HUMANA, DA AUTOESTIMA, DA EXPRESSÃO CORPORAL E DO EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA;" (P. 20)** **"ALÉM DISSO, PODE ATUAR COMO AGENTE INCENTIVADOR DE ATIVIDADES CULTURAIS NO MEIO SÓCIO-POLÍTICO-EDUCACIONAL EM QUE VIVE, REFLETINDO CRITICAMENTE SOBRE SEU PAPEL DE EDUCADOR NA SOCIEDADE, PROPONDO, INCLUSIVE, NOVAS FRENTES DE ATUAÇÃO ARTÍSTICOEDUCACIONAL" (P. 20)**	Dança = forma de arte artísticoeducacional	Reconhecer, respeitar e interrelacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, estéticos, políticos e sociais, detectando e combatendo toda forma de discriminação; diversidade humana e cultural atividades culturais no meio sócio-político-educacional	Destaco os seguintes termos na ordem em que aparcem no PPC: exercício pleno da cidadania; educação profissional; integrar o ensino, a pesquisa e a extensão. Relação direta com o enfoque potencializador ao revelar a preocupação com a ideia de apropriação do conhecimento, de seu contexto de produção apresentando um posicionamento ético. Apropriar-se dos conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança e seus processos educacionais, com autonomia e inventividade em prol da /aprendizagem significativa desta arte; A ideia de Dança como valorização humana aparece mais de uma vez. Essa ideia é recorrente no PPC da UFPA e está presente nas DCNs de 08 de março de 2004. Observa-se aspectos de consciência corporal aliando individualidade ao sujeito social. As possibilidades de atuação aparecem detalhadas. papel de educador na sociedade
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
13. **UFMG – BELO HORIZONTE** – **2009** PERFIL DO LICENCIANDO	O domínio do aspecto técnico é recorrente no texto.	sócio-cultural	Arte, Cultura e Educação aparecem relacionados.

"O PERFIL DO EGRESSO DA LICENCIATURA EM DANÇA DEVE COMPREENDER:
1- O DOMÍNIO DAS HABILIDADES TEÓRICAS TÉCNICAS INERENTES À SUA ÁREA DE ATUAÇÃO QUE ENVOLVEM: PRINCÍPIOS CINESIOLÓGICOS, CONHECIMENTO DE ANATOMIA E FISIOLOGIA DO CORPO HUMANO NA DANÇA, CONHECIMENTO DE TEORIAS DO MOVIMENTO E DA DANÇA, HISTÓRIA DO CORPO E DA DANÇA, CAPACIDADES DE CRIAÇÃO EM DANÇA, EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM DANÇA.
2- A CAPACIDADE DE REFLETIR E RELACIONAR A ATIVIDADE ARTÍSTICA E EDUCACIONAL EM DANÇA COM O MEIO SOCIAL E CULTURAL NA QUAL SE INSERE, VISANDO A CONTRIBUIR PARA QUE, DENTRO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO INDIVÍDUO, [...]
3- O RECONHECIMENTO DA NECESSIDADE DA MULTIPLIDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DANÇA.
4- A COMPREENSÃO DO PROCESSO HISTÓRICO DA DANÇA NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO E CRÍTICA ARTÍSTICA E ENSINO.
6- O DOMÍNIO DE TÉCNICAS DE DANÇA ESSENCIAIS À APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO EM DANÇA" (P. 9).

A CAPACIDADE DE DIAGNOSTICAR, ANALISAR E CONTEXTUALIZAR PROBLEMAS REFERENTES AO ENSINO DE DANÇA APRESENTADAS PELA SOCIEDADE, COMUNIDADE ACADÊMICA E ARTÍSTICA (P. 9).

"[...] O MESMO POSSA INSERIR-SE, ATO CONTÍNUO, NA DINÂMICA SÓCIO-CULTURAL DE SEU PAÍS, PAUTANDO-SE SEMPRE PELA ÉTICA E PREOCUPAÇÃO COM AS QUESTÕES SOCIAIS E AMBIENTAIS" (P. 9).
EIXO DO CURSO
"OS EIXOS I, II E III, ORGANIZADOS DA FORMA QUE SE SEGUE, CONTÊM AS SEGUINTES ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES DE NATUREZA OBRIGATÓRIA: *EIXO TEÓRICO I*: CORPO E SOCIEDADE I, DANÇA E SOCIEDADE, DANÇA NO BRASIL, TEORIAS DE DANÇA, ÉTICA E CRÍTICA DE DANÇA, OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO, METODOLOGIA DE PESQUISA EM ARTE: DANÇA; *EIXO TEÓRICO/PRÁTICO II*: PERCEPÇÃO CORPORAL, PRÁTICA DE DANÇA I,II,III, IV, V, VI, VII E VIII, PESQUISA EM DANÇA, ANATOMIA PARA O MOVIMENTO, ESTUDO DO MOVIMENTO NA DANÇA; O *EIXO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO*: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM E ENSINO, SOCIOLOGIA DA

Fica evidente a preocupação com o estudo do corpo humano em seus aspectos fisiológicos, histórico, da Dança e das teorias do movimento.

Questionamento: Qual (is) seria (m) a(s) técnicas de dança essenciais????????

atividade artística e educacional em dança com o meio social e cultural

Pesquisa em Arte: Dança

atividade artística e educacional em dança com o meio social e cultural

acadêmicocientífico-culturais

Relaciona a produção do conhecimento em Dança a necessidade da multidisciplinaridade, reconhecer a pluraridade dessa área de conhecimento.

Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino, Sociologia da Educação, Política Educacional, Didática da Licenciatura, Teoria do Ensino de Dança

acadêmicocientífico-culturais

EDUCAÇÃO, POLÍTICA EDUCACIONAL, DIDÁTICA DA LICENCIATURA, TEORIA DO ENSINO DE DANÇA: METODOLOGIA, MEDIAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA DANÇA: DIDÁTICA, ANÁLISE DA PRÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DANÇA: I,II,III. AS DISCIPLINAS QUE INTEGRAM OS MÓDULOS SUPRACITADOS SÃO DE NATUREZA OBRIGATÓRIA, INTEGRALIZANDO UM TOTAL DE 1950 HORAS,
OU SEJA, 130 CRÉDITOS. NO ROL DE DISCIPLINAS OPTATIVAS ESTÃO CONTEMPLADAS AS OPTATIVAS DO NÚCLEO ESPECÍFICO E AS DE FORMAÇÃO LIVRE, QUE INTEGRALIZAM UM TOTAL DE 765 HORAS, OU SEJA, 51 CRÉDITOS. A ESTAS SOMAM-SE AS 210 HORAS, 14 CRÉDITOS, DE ATIVIDADES ACADÊMICOCIENTÍFICO-CULTURAIS EXIGIDAS PARA TODAS AS LICENCIATURAS. OS PERCURSOS ESTÉTICO-PEDAGÓGICOS ESTÃO EM CONSONÂNCIA COM A POLÍTICA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DA UFMG E ABRANGEM ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES DE NATUREZA OPTATIVA.
DESSE MODO, O PROJETO PEDAGÓGICO INDICA DUAS POSSIBILIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR ONDE O LICENCIANDO PODERÁ VERTICALIZAR CONHECIMENTOS TEÓRICO/PRÁTICOS CONSIDERANDO SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO PRÉ-ACADÊMICA. ESTES "PERCURSOS" ESTÃO ASSIM DISTRIBUÍDOS: *PERCURSO ESTÉTICO-PEDAGÓGICO I* – DANÇA CONTEMPORÂNEA: DANÇA CONTEMPORÂNEA I: IMPROVISAÇÃO; DANÇA CONTEMPORÂNEA II: PERFORMANCE; DANÇA CONTEMPORÂNEA III: VÍDEODANÇA E DANÇA E NECESSIDADES ESPECIAIS I.
***PERCURSO ESTÉTICO-PEDAGÓGICO II* – DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS: DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS I; DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS II: COMPOSIÇÕES COREOGRÁFICAS; DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS III: FOLCLORE E EDUCAÇÃO E DANÇA E NECESSIDADES ESPECIAIS I.**
OS TRÊS EIXOS PERMEADOS PELOS PERCURSOS ESTÉTICO-PEDAGÓGICO PROPOSTOS NORTEIAM O PROCESSO DO LICENCIANDO, POIS NAS SUAS ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES OBJETIVA-SE GERAR RESULTADOS PRÁTICOS EM EVOLUÇÃO PROCESSUAL DE COMPLEXIDADE. ASSIM, O PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO EXERCITA E INTEGRALIZA AS HABILIDADES E OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS NOS COMPONENTES TÉCNICOS E TEÓRICOS, EXPERIENCIANDO PROCESSOS DE CRIAÇÃO E DESENVOLVENDO SEU POTENCIAL DE EDUCADOR.

potencial de educador.

estético-pedagógicos

Educação Básica Escolar.

Folclore

NESSA ORGANIZAÇÃO, INTEGRAM-SE TEORIA E PRÁTICA, SENDO QUE A PRIMEIRA EMERGE DA SEGUNDA, E POSSIBILITA AO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO PERMANECER EM CONSTANTE INDAGAÇÃO O QUE SE REFLETIRÁ EM UM ESPÍRITO DE PESQUISA E EXPERIMENTAÇÃO CONSONANTES COM O FAZER ACADÊMICO BUSCANDO QUALIFICAR O FORMANDO PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR. (P. 11)

INSTITUIÇÃO	ARTE	CULTURA	EDUCAÇÃO
13. UNICAMP – CAMPINAS SEM DATA **PERFIL DO LICENCIANDO** **"O PROFESSOR DE ARTE TRABALHA SIMULTANEAMENTE NAS DUAS GRANDES MODALIDADES DO CONHECIMENTO HUMANO O CONHECIMENTO INTELIGÍVEL E O SABER SENSÍVEL, ENTENDENDO-SE O INTELIGÍVEL COMO AQUELE CONHECIMENTO ABSTRATO CONSTRUÍDO POR MEIO DE SIGNOS LÓGICOCONCEITUAIS – FERRAMENTAS BÁSICAS DA CIÊNCIA E DA FILOSOFIA – E O SENSÍVEL COMO O SABER ORIUNDO DE NOSSA CORPOREIDADE, QUE, DANDO-SE ATRAVÉS DOS PROCESSOS PERCEPTIVOS E EXPRESSIVOS, ENCONTRA NOS SIGNOS ESTÉTICOS DA ARTE SUA MELHOR REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA." (P. 18)** **O TEXTO SEGUE NA MESMA LINHA DE PENSAMENTO:** **"EVIDENTEMENTE, A AÇÃO BÁSICA DESSE PROFESSOR CONCENTRA-SE NO SABER SENSÍVEL DOS EDUCANDOS, NA MEDIDA EM QUE SUA ATIVIDADE VISA AO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE SENTIR E PERCEBER O MUNDO E DE EXPRESSAR TAL PERCEPÇÃO VALENDO-SE DE CONSTRUÇÕES ESTÉTICAS QUE ARTICULAM ELEMENTOS DESSA SABEDORIA PRIMORDIAL DO HUMANO, SUA RELAÇÃO SENSÍVEL COM A REALIDADE" (P. 18).** **CONTRAPÕE-SE:** **[...] CABE AINDA AO PROFESSOR DE ARTE ESTIMULAR A REFLEXÃO NÃO APENAS SOBRE A PRÓPRIA PRODUÇÃO DE SEUS ALUNOS, COMO AINDA LHES DAR A CONHECER A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE SUA CULTURA E DA HUMANIDADE, EMPREGANDO, PARA TANTO, CONHECIMENTOS DESENVOLVIDOS PELA HISTÓRIA DA ARTE, PELA FILOSOFIA, PELA ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA, DENTRE OUTRAS ÁREAS DE ESTUDO. (P. 18).**	**Produção artística** **Corporeidade** **Capacidade de** sentir e perceber o mundo e de expressar tal percepção saber sensível	produção artística de sua cultura e da humanidade	Dicotomia: o conhecimento inteligível e o saber sensível X corporeidade? Denomina o professor de Dança como professor de arte. Ênfase na ideia de conhecimento em Dança ligada a capacidade de sentir e perceber (não menciona abertamente o cognitivo). Vai ao encontro do enfoque potencializador no que tange a relação entre a produção do conhecimento em Arte, seu contexto histórico, social e cultural. saber sensível dos educandos

1º DESTAQUE: DE ACORDO NOTA DE RODAPÉ NO PPC UNICAMP – A REDAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DO ATUAL DOCUMENTO FOI ELABORADA NO ANO DE 2005, DURANTE A GESTÃO DA PROFA. DRA. GRAZIELA RODRIGUES. FICA EVIDENTE NESTA REDAÇÃO A PREOCUPAÇÃO COM A IDENTIDADE BRASILEIRA DA DANÇA.			
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
14. PPC UNESPAR – CURITIBA - 2009 **PERFIL DO LICENCIANDO** **"DE ACORDO COM A LDB Nº 9394/96 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE DANÇA DEVE PROPICIAR UMA FORMAÇÃO COMPROMETIDA EM FORMAR O PROFISSIONAL ENVOLVIDO COM A PRÁTICA E O ENSINO DA DANÇA, INCLUSIVE, PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS. VISA A ARTICULAÇÃO DO GRADUANDO À REALIDADE SÓCIO- POLÍTICO- SOCIAL NA SOCIEDADE. A MODALIDADE DE DIPLOMAÇÃO É BACHAREL E LICENCIADO EM DANÇA" (P. 14).** **RELACIONA AS SEGUINTES COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:** **"1 – CONHECIMENTO DE PRINCÍPIOS CINESIOLÓGICOS RELATIVOS À PERFORMANCE CORPORAL;** **2- CONHECIMENTO DE LINGUAGENS CORPORAIS QUE SE REFEREM AOS ASPECTOS TÉCNICOS/ESTÉTICOS /CRIATIVOS EM DANÇA;** **3 – DESEMPENHOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO, ANÁLISE E ARTICULAÇÃO DE ELEMENTOS DE PESQUISA E DE CRIAÇÃO EM DANÇA, EXERCENDO ESSAS FUNÇÕES EM CONJUNTO COM OUTROS PROFISSIONAIS;** **4 – RECONHECIMENTO E ANÁLISE DE ESTRUTURAS METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS RELATIVAS AO ENSINO DA DANÇA, ADAPTANDO-AS À REALIDADE DE CADA PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO;** **5 – CONHECIMENTOS REFERENTES A ESPECIFICIDADES DO TRABALHO COM DANÇA JUNTO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS." (P. 14)** **"[...] REORGANIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE DANÇA CLÁSSICA E CONTEMPORÂNEA COMO EIXOS CENTRALIZADORES E FORMADORES DO PERFIL DO BACHAREL E DO LICENCIADO EM DANÇA – NO NOVO EIXO CENTRAL DO CURSO A PERSPECTIVA DAS DISCIPLINAS PRÁTICAS TRANSFORMA-SE EM ABORDAGENS E LÓGICAS DE ESTUDO,**	aspectos técnicos/estéticos /criativos em Dança; linguagens corporais		Pautado na LDB e DCN's apresenta redação sucinta fazendo menção ao comprometimento da docência em Dança com a sociedade de maneira ampla. Pontua as necessidades especiais.

ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES DO CORPO QUE DANÇA, SEM PRIVILEGIAR UMA TÉCNICA OU ESTILO, EM ESPECÍFICO, AMPLIANDO O ACESSO DE CORPOS/PENSAMENTOS DIVERSIFICADOS E POTENCIALIZANDO AS SUAS PERMANÊNCIAS" (P. 11).			
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
15. UFRGS – PORTO ALEGRE – 2012 **PERFIL DO LICENCIANDO** **"O LICENCIADO EM DANÇA DA UFRGS É O PROFESSOR QUE ATUA NO ENSINO DA DANÇA E QUE PERCEBE A PRODUÇÃO ARTÍSTICA COMO FORMA DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HUMANO, ARTICULANDO-A À PRÁTICA DOCENTE E À REALIZAÇÃO DE PESQUISAS EM DANÇA. ELE PLANEJA, ORGANIZA E DESENVOLVE ATIVIDADES DE ENSINO REFERENTES À PRÁTICA DA DANÇA MEDIADAS PELO FAZER ARTÍSTICO. ELABORA E ANALISA MATERIAIS DIDÁTICOS E PROJETOS CURRICULARES PERTINENTES AO ENSINO DA DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NOS DIVERSOS ESPAÇOS DE ENSINO DA DANÇA EXISTENTES NA SOCIEDADE. ELABORA, ANALISA E COORDENA PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS. COORDENA E SUPERVISIONA EQUIPES DE TRABALHO EM AÇÕES E PROGRAMAS NO CAMPO DA DANÇA. EM SUA ATUAÇÃO, PRIMA PELO DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS, INCLUINDO SUA FORMAÇÃO ÉTICA, O APRIMORAMENTO DE SUA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA, A CONSTRUÇÃO DE SUA AUTONOMIA INTELECTUAL E DE SEU PENSAMENTO CRÍTICO" (P.5)**	produção artística sensibilidade artística		As seguintes ideias são recorrentes no PPC da UFG: **"Ele planeja, organiza e desenvolve atividades de ensino referentes à prática da dança mediadas pelo fazer artístico.** Elabora e analisa materiais didáticos e projetos curriculares pertinentes ao ensino da dança no contexto da Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e nos diversos espaços de ensino da dança existentes na sociedade" (p. 5). Pressupõe uma atuação crítica que converge com o enfoque potencializador.
INSTITUIÇÃO	**ARTE**	**CULTURA**	**EDUCAÇÃO**
16. UFPEL – PELOTAS – 2012 **PERFIL DO LICENCIANDO** **"O LICENCIADO EM DANÇA CONSTITUI-SE EM UM PROFISSIONAL APTO A MINISTRAR ATIVIDADES EDUCATIVAS NA ÁREA DE DANÇA, NA INTERFACE COM O TEATRO, NO ENSINO DO SISTEMA FORMAL (EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO) E NÃO FORMAL, REALIZADAS EM ESCOLAS PARTICULARES OU PÚBLICAS, ACADEMIAS, CLUBES, INDÚSTRIAS, EMPRESAS, CENTROS COMUNITÁRIOS, ENTRE OUTROS.**		agente cultural,	Peculiaridade: Interface com o teatro. Termo: Professor-artista-pesquisador. Arte na educação

A FORMAÇÃO DESENHADA NESTE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO TEM O INTUITO DE FORMAR UM PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR, AGENTE CULTURAL, QUE APONTE PARA A NECESSIDADE DA ARTE NA EDUCAÇÃO, EM ESPECIAL A DANÇA; QUE SEJA PROPOSITOR DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E ARTÍSTICAS QUE CONTRIBUAM COM O FOMENTO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO; QUE TRABALHE NO SENTIDO DA AMPLIAÇÃO E DIFUSÃO DESTE CAMPO DE CONHECIMENTO. BUSCAMOS FORMAR UM PROFISSIONAL QUE SAIBA TRABALHAR COM A DIFERENÇA, COM A INTERDISCIPLINARIDADE, O RISCO E A TRANSFORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO" (P.11).

arte na educação

experiências educacionais

APÊNDICE B - Quadro II

QUADRO II – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS E/OU VISÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PPC'S LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL - PERFIL DO EGRESSO

INSTITUIÇÃO	3) PALAVRAS, TERMOS OU FRASES QUE INDICAM A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DOS CONCEITOS ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO – COMO APARECEM	4) INDICADORES DE TENDÊNCIAS
1. UEA MANAUS 2013	"Formação de profissionais que se apropriem de um pensamento reflexivo, de uma sensibilidade artística comprometidos com a pesquisa e produção coreográfica",... (p. 26) "[...] com o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades concernentes à atuação profissional, evidenciando sensibilidade estética e cinesiológica. Sendo elemento de valorização humana e possibilitando a práxis de tornar-se participativo nas múltiplas manifestações socioculturais." (p. 26) "Almeja-se que o egresso de licenciatura em dança, possa atuar em seu campo profissional demonstrando capacidade de compreensão e discussão sobre a dança e suas manifestações sócio-culturais..." (p. 26) "[...] estabelecendo relações com as demais formas artísticas (Teatro, Música, Cinema, Artes Plásticas, etc.). Almeja-se ainda que esteja apto à gestão, planejamento e à realização de atividades resultantes da pesquisa coreográfica, bem como à articulação de elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento artístico e científico dos processos em dança e à política cultural e educacional" (p. 26).	**Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 – DCNs** Traços da visão de Educação Cognitiva Arte: **Sensibilidade** artística e estética Arte = produto Cultura e sociedade Aspectos políticos, educacionais e socioculturais Arte = área de conhecimento = Correlação Arte, ética e ciência;

2.UFPA - BELÉM PARFOR CASTANHAL CAPANEMA SANTARÉM **2011**	"[...] na medida em que se propõe a capacitá-lo para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com o espetáculo da dança, com a apropriação e construção de novos conhecimentos e habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando integração do indivíduo à sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais. Tendo como princípio o ensino na atualidade e procurando adequar-se às mudanças ocorridas na sociedade e que devem ser acompanhadas pela escola, sobretudo na retomada de uma visão não compartimentada do saber, o Curso de Licenciatura em Dança do PARFOR investirá na formação de professores para atuarem na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional no nível da Educação Básica, com sólida formação básica e generalista, humanista e crítica, para que sejam capazes de detectar, propor e vencer desafios, interagindo no cenário das perspectivas de mudanças e inovações na educação. Esses professores devem ter as seguintes características:" (p. 32-33) - Ser profissionais aptos a atuar na Educação Básica, em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio com ensino específico de Dança; -Possibilitar, como professor(a), a pesquisa científica em Dança visando à criação, compreensão e difusão da cultura dessa arte e seu desenvolvimento; - Ser capaz de observar cada aluno, procurando rotas alternativas de ação para levar seus alunos a desenvolver-se plenamente, com base nos resultados de suas avaliações, sendo assim motivador e visando o desenvolvimento da autonomia no seu aluno; - Possuir familiaridade e reflexão sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino, diversificados, de modo a poder decidir, diante de cada conteúdo específico e cada classe particular de alunos, qual o melhor procedimento pedagógico para favorecer a aprendizagem significativa da Dança, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada; - Ser autônomo para promover a construção e produção do conhecimento do movimento corporal na Dança numa perspectiva dialógica entre as disciplinas (p.33).	**Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 – DCNs** Arte: **Sensibilidade** artística e estética Multicultural Traços da visão de Educação Cognitiva Educação Básica (oficial) Educação = Técnica Acadêmico/Extensão Traços da abordagem construtivista da Educação

3. UFC – FORTALEZA 2013	"O licenciado em Dança deve estar habilitado para realizar a constante revisão de procedimentos criativos e pedagógicos, observando-se as implicações psicológicas, fisiológicas e sociais das atividades de dança, principalmente em ambiente escolar" (p. 28).	
	"O licenciado em dança deverá possuir ampla familiaridade com os processos históricos, em seus respectivos contextos artísticos, que influenciaram o desenvolvimento das artes cênicas, sendo capaz de refletir sobre as artes do corpo de uma maneira geral, além de ter um entendimento amplo do conceito de arte, superando hierarquias e preconceitos. Deverá também ter a capacidade de diagnosticar, analisar e contextualizar problemas referentes ao ensino da dança apresentadas pela sociedade, comunidade acadêmica e artística" (p. 29).	Conceito amplo de Arte – multireferencial. Relação entre as linguagens artísticas: Correlaciona Arte e Educação: Artista-docente.
	"Ao ingressar na Licenciatura em Dança o estudante encontrará a possibilidade de compreender as várias interfaces do fenômeno da Dança, área de conhecimento que vem estruturando-se no ambiente acadêmico, formado por leis e diretrizes artísticas e educacionais próprias, com profissionais aptos a definir seus próprios destinos, o que será importante para ele como profissional, artista-docente, atuante junto às coletividades. (p. 29).	
4. UFRN – NATAL 2013	"A vertente da formação profissional especificada neste documento contempla o ensino e se compromete, portanto, com a formação do professor de dança para a **educação básica** e outros níveis de ensino. O campo de atuação deste profissional encontra-se -prioritariamente na instituição escolar, mais especificamente no contexto da educação básica, porém, não se restringe a esta, visto que a dança como fenômeno educativo transcende o espaço da escola inserindo-se em outros espaços sociais no fomento da formação artística, da ação cultural e do lazer (p. 34).	Educação Básica (oficial) Sócio-cultural Traços da visão de Educação Cognitiva
	"Como conhecimento, a dança possui muitas faces que se articulam e se complementam, estando relacionada a diversos outros campos do conhecer como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Comunicação, a Filosofia, dentre outros. No caso da formação do professor de dança a articulação com o campo de conhecimento da Pedagogia se faz imprescindível. Neste contexto, pretende-se formar um profissional que	Multireferencial Multicultural

	além do domínio dos conhecimentos específicos da dança, seja capaz de promover a articulação dos múltiplos saberes necessários à demanda do seu exercício profissional, inclusive aqueles advindos de suas vivências anteriores e extraescolares, bem como do contexto social de seus alunos. Soma-se a este perfil a compreensão das questões que envolvem o ensino da dança, a capacidade de avaliar criticamente sua própria atuação e a capacidade de interagir de forma cooperativa com a comunidade profissional, acadêmica e artística na elaboração de projetos e investigações no campo da dança" (p. 35).	Abordagem triangular do Ensino de Artes
	"Considerando o pensamento pedagógico contemporâneo em artes faz-se importante destacar a formação de um profissional atento à promoção do conhecimento em dança, que articule o fazer artístico, a apreciação das obras de arte e a contextualização histórico e social das mesmas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais essas referências estão implícitas nos objetivos de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística e estética e da capacidade de compreender e intervir criticamente em diversos contextos culturais da dança" (p. 35).	Estética Pura x Dimensão Estética ?
5. UFPB – JOÃO PESSOA 2012	"Os egressos do Curso de Licenciatura em Dança estarão capacitados a atuar como professores de dança numa perspectiva interdisciplinar, plural e respeitosa à integridade física e psicológica dos seus alunos. Serão capazes de integrar teoria e prática a partir de uma reflexão ética e crítica do papel social e artístico das diversas práticas de dança. Os egressos do Curso estarão qualificados a responder prontamente às exigências técnicas, metodológicas e estéticas da profissão [...]	Função Social da Arte
6. UFPE – RECIFE 2010	"O Curso de Licenciatura em Dança objetiva formar educadores habilitados para realizar a constante revisão de procedimentos criativos e pedagógicos, observando-se as implicações psicológicas, fisiológicas e sociais das atividades de dança, principalmente em ambiente escolar. Também devem estar aptos ao ensino da dança para portadores de necessidades especiais, com consciência plena sobre a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional do ser" (p. 2).	Educação Cognitiva
	"O profissional deve ter compromisso com a produção de novos conhecimentos artísticos e tecnologias educacionais, observando os contextos sócio-culturais de modo a	Sócio-cultural.

		estabelecer um processo pedagógico significativo para o aluno, favorecendo a valorização da auto-estima e da expressão corporal e a integração dos indivíduos na sociedade (p.2) "O Licenciado em Dança deverá possuir ampla familiaridade com os processos históricos, em seus respectivos contextos artísticos, que influenciaram o desenvolvimento das artes do espetáculo, sendo capaz de refletir sobre as artes cênicas, além de ter um entendimento amplo do conceito de arte, superando hierarquias e preconceitos" (p. 2-3).	Conceito amplo de Arte – multireferencial.
7.	**UFAL – MACEIÓ 2006**	"[...] documento "Subsídios para a elaboração de proposta de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas", que atende à solicitação da Secretaria de Ensino Superior/SESU e se insere no conjunto das ações de articulação demandadas pelo Projeto Estratégico Integrador "Flexibilização Curricular no Ensino Superior/99", coordenado pela SESU, encontra-se pressupostos fundamentais para atuação profissional do licenciado. Entre eles, cita que o professor deverá exercer uma atividade profissional de natureza pública (que diz respeito a toda a sociedade), uma prática compartilhada que terá dimensão coletiva e pessoal e que implicará simultaneamente em **autonomia** e responsabilidade. Tendo como princípio o ensino na atualidade e procurando adequar-se às mudanças ocorridas na sociedade e que devem ser acompanhada pela escola, sobretudo na retomada de uma visão não compartimentada do saber, o Curso de Licenciatura em Dança da UFAL investirá na formação de um profissional que seja capaz de detectar, propor e vencer desafios, interagindo no cenário das perspectivas de mudanças e inovações. Dessa forma, o egresso deverá ser capaz de: [...] Articular os diferentes paradigmas que compõem o campo da dança, construindo conhecimento e veiculando valores, de modo a assegurar às crianças, jovens e adultos do campo escolar e não-escolar, o direito de acesso ao universo da dança refletindo sobre suas manifestações; • Reelaborar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na prática pedagógica da dança, envolvendo o pensamento reflexivo e crítico; • Utilizar adequadamente metodologias e técnicas de pesquisa científica e tecnológica no ensino da dança;	**Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 – DCNs** Educação Cognitiva

- Elaborar projetos culturais na área de dança relacionados às atividades pedagógicas;
- Demonstrar capacidade de reflexão;

Apresentam como solução para o domínio das técnicas de dança:

- Dominar suficientemente a prática de pelo menos uma expressão da dança, com estudos relacionados e aplicados a estilos e repertórios na prática pedagógica;
- Dominar a prática da criação e improvisação em dança.

"Dessa forma teremos um profissional conectado com as tendências atuais e que deverá estar preparado e em permanente processo de formação para entender e conviver com os novos paradigmas perceptivos, novas relações de tempo e espaço, múltiplos interesses, poderes, modos tecnológicos de comunicação (PCNs). É essencial que o professor na Licenciatura em Dança, na atualidade, esteja preparado e domine os conhecimentos que lhe possibilitem desenvolver uma Educação na arte do movimento humano, especificamente a dança, que integre contemporaneidade e diversidade cultural, que respeite e reconheça o conhecimento e as experiências que os alunos possuem, fruto do seu meio sócio-cultural, de seu cotidiano e que fundamentalmente possa contribuir para desenvolver e ampliar o universo desse conhecimento.

No documento "Subsídios para a elaboração de proposta de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas", que atende à solicitação da Secretaria de Ensino Superior/SESU e se insere no conjunto das ações de articulação demandadas pelo Projeto Estratégico Integrador "Flexibilização Curricular no Ensino Superior/99", coordenado pela SESU, encontra-se pressupostos fundamentais para atuação profissional do licenciado. Entre eles, cita que o professor deverá exercer uma atividade profissional de natureza pública (que diz respeito a toda a sociedade), uma prática compartilhada que terá dimensão coletiva e pessoal e que implicará simultaneamente em **autonomia** e responsabilidade.

Para esse profissional, o campo de atuação são as instituições públicas e privadas de educação básica, ensino profissionalizante, instituições de educação informal, movimentos sociais, propaganda, órgãos de entretenimento públicos e privados e produção teatral em geral.

Educação Cognitiva

Correlação: Cultural, Dança e Educação.

Preocupação com o domínio Técnico (solução)

Relação Arte e sociedade = Sociocultural

Educação Básica (oficial)

PCNs

Educação Básica (oficial).

	Considerando o perfil proposto no âmbito do desenho curricular e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno egresso do Curso de Licenciatura em Dança poderá atuar como: • professor de ensino de educação infantil, fundamental e médio; • professor de crianças com necessidades especiais; • professor em escolas especializadas em Dança; • professor nas associações e/ou centros comunitários, creches, ONGs, etc.	
8. UFBA – SALVADOR*	"Os cursos de Dança da UFBA buscam formar profissionais capazes de participar criticamente como cidadãos e atuarem como profissionais de forma reflexiva, criativa e produtiva nos contextos atuais contemporâneos, para tanto é necessário que apresentem uma disponibilidade e um compromisso com: • A linguagem da dança como área de conhecimento afim, no que se refere a interpretação, criação e produção artísticas; • A articulação e o diálogo entre os campos da educação e da arte, estimulando a criação de interfaces entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e o processo de ensino aprendizagem; • A criação coreográfica e a produção das artes cênicas, envolvendo uma concepção estética contemporânea; • A reflexão e a geração de produção inovadora sem, contudo desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira • A produção de novos conhecimentos artísticos e novas tecnologias educacionais".	Relação: Arte, Cultura e Educação. Abordagem triangular do ensino de arte. Estética contemporânea
9. UESB – JEQUIÉ 2011	"Ter uma visão pluralista do corpo, compreendendo sua subjetividade e suas interfaces com a dança, a educação, o lazer, a estética, a cultura e como um fenômeno social e ético; • Desenvolver estratégias teóricas e metodológicas e uma **atitude científica** por meio da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações sócio-culturais da dança e do movimento humano, compreendendo as diferentes formas de educação corporal, visando a produção e a ampliação do acervo cultural humano, questionando e tendo uma	Visão antropológica de Cultura e Dança Correlação Estética, Cultura e Educação. Sociocultural

	visão crítica da realidade, pensando e compreendendo os fatos sociais em constante mutação; • Repensar as relações entre a Dança e o exercício da Cidadania, discutindo e articulando novos conceitos que sejam instrumentos de construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e harmônica, sem negar a liberdade, o pluralismo e a possibilidade da diferença" (p. 43). "O curso de Licenciatura em Dança tem uma concepção de educação vinculada ao estudo do corpo nas diversas formas da realidade em que se revela a aplicação da arte/dança segundo as demandas da sociedade, em prol do equilíbrio social. Numa perspectiva interdisciplinar, tem como finalidade a formação do profissional de dança na perspectiva da tríade artista/educador/pesquisador integrado ao seu contexto social" (p. 46).	Ação cultural Conceito amplo de Educação: perspectiva de ação educativa Correlação Arte, Educação e Pesquisa.
10. UFG – GOIÂNIA 2010	"Atuar criticamente em funções educacionais com o ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação pedagógica em dança, e em outras dimensões científicas, políticas e sociais nas quais a corporalidade humana esteja em foco; • Desenvolver a atitude científica por meio da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações sócio-culturais da dança e do movimento humano, compreendendo as diferentes formas de educação corporal, visando à produção e à ampliação do acervo cultural humano; • Compreender as relações que permeiam o corpo em suas interfaces com a dança, a educação, a saúde, o lazer, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade; • Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de gestão de políticas públicas e institucionais nos campos da dança e da educação; Destaco, como peculiar, a preocupação com desenvolvimento tecnológico para servir ao conhecimento em Dança: • Incorporar as tecnologias de comunicação e informação como ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem e no processo produtivo em dança;	Educação Cognitiva. Aspectos de abordagem Antropológica Peculiaridade: Corpo central na relação Estética, Educação e Cultura. Produção de Conhecimento científico e Dança Ensino Formal e Informal.

	• Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de dança na perspectiva educação" (p. 10).	
11. IFB – DISTRITO FEDERAL	"O licenciando em dança do IFB terá o perfil de educador que domine os conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança e os aplique em prol da aprendizagem significativa desta forma de arte. Espera-se que este profissional seja capaz de interrelacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, estéticos, filosóficos, políticos e sociais nos processos educacionais em Dança. Deverá nortear a prática do ensino da Dança como elemento de valorização humana, da autoestima, da expressão corporal e do exercício pleno da cidadania. Será capaz de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando em diferentes modalidades e níveis de ensino, incluída a **educação profissional, reconhecendo suas especificidades**. Pode atuar em projetos institucionais públicos voltados para a investigação das tendências do ensino e desenvolver atividades educacionais em Dança em interação com outras artes e outras áreas do conhecimento, a partir de pressupostos da trans e interdisciplinaridade. **"6.1. Competências gerais deste profissional – Saberes Docentes** • Pautar-se em princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, na sua prática pedagógica e como cidadão; • Reconhecer, respeitar e interrelacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, estéticos, políticos e sociais, detectando e combatendo toda forma de discriminação; • Apropriar-se dos conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança e seus processos educacionais, com **autonomia** e inventividade em prol da aprendizagem significativa desta arte;	**Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 – DCNs** Apropriação de bens culturais/ capital cultural Interação com as demais linguagens artísticas Dança como valorização humana Semelhança com o conceito de cidadão dançante, de Bertazzo: consciência corporal (individualidade) → sujeito social

	• Nortear a prática do ensino da Dança como elemento de valorização humana, da autoestima, da expressão corporal e do exercício pleno da cidadania;" (p. 20)	
12. UFMG – BELO HORIZONTE	"O perfil do egresso da Licenciatura em Dança deve compreender: 1- O domínio das habilidades teóricas técnicas inerentes à sua área de atuação que envolvem: princípios cinesiológicos, conhecimento de anatomia e fisiologia do corpo humano na dança, conhecimento de teorias do movimento e da dança, história do corpo e da dança, capacidades de criação em dança, exercício da docência em dança. 2- A capacidade de refletir e relacionar a atividade artística e educacional em dança com o meio social e cultural na qual se insere, visando a contribuir para que, dentro do desenvolvimento humano do indivíduo, [...] 3- O reconhecimento da necessidade da multiplidisciplinaridade na produção de conhecimento em dança. 4- A compreensão do processo histórico da dança no que se refere à produção e crítica artística e ensino. 6- O domínio de técnicas de dança essenciais à aplicação do conhecimento em Dança" (p. 9).	Técnica. Arte, Educação e Cultura correlacionadas. Educação Cognitiva
13. UNICAMP – CAMPINAS	"O professor de arte trabalha simultaneamente nas duas grandes modalidades do conhecimento humano o conhecimento inteligível e o saber sensível, entendendo-se o inteligível como aquele conhecimento abstrato construído por meio de signos lógico-conceituais – ferramentas básicas da ciência e da filosofia – e o sensível como o saber oriundo de nossa corporeidade, que, dando-se através dos processos perceptivos e expressivos, encontra nos signos estéticos da arte sua melhor representação simbólica." (p. 18) O texto segue na mesma linha de pensamento: "Evidentemente, a ação básica desse professor concentra-se no saber sensível dos educandos, na medida em que sua atividade visa ao desenvolvimento da capacidade de sentir e perceber o mundo e de expressar tal percepção valendo-se de construções	Dicotomia inteligível e sensível. Estética pura x Dimensão Estética da Arte. Antropologia Relação Arte e contexto histórico e cultural.

	estéticas que articulam elementos dessa sabedoria primordial do humano, sua relação sensível com a realidade" (p. 18). Contrapõe-se: [...] cabe ainda ao professor de arte estimular a reflexão não apenas sobre a própria produção de seus alunos, como ainda lhes dar a conhecer a produção artística de sua cultura e da humanidade, empregando, para tanto, conhecimentos desenvolvidos pela história da arte, pela filosofia, pela antropologia e sociologia, dentre outras áreas de estudo. (p. 18).	Aspectos de Educação Humanista mesclado com Cognitiva.
14. UNESPAR – CURITIBA	"De acordo com a LDB nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, o perfil do egresso do Curso de Dança deve propiciar uma formação comprometida em formar o profissional envolvido com a prática e o ensino da dança, inclusive, para portadores de necessidades especiais. Visa a articulação do graduando à realidade sócio- político- social na sociedade. A modalidade de diplomação é bacharel e licenciado em Dança" (p. 14). Relaciona as seguintes competências e habilidades: "1 – Conhecimento de princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; 2- Conhecimento de linguagens corporais que se referem aos aspectos técnicos/estéticos /criativos em Dança; 3 – Desempenhos necessários à compreensão, análise e articulação de elementos de pesquisa e de criação em Dança, exercendo essas funções em conjunto com outros profissionais; 4 – Reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e didáticas relativas ao ensino da dança, adaptando-as à realidade de cada processo de produção do conhecimento; 5 – Conhecimentos referentes a especificidades do trabalho com dança junto a pessoas com necessidades especiais." (p. 14)	LDB nº 9394/96 **Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 – DCNs** **Educação Básica (oficial).** Necessidades Especiais
15. UFRGS – PORTO ALEGRE	"O Licenciado em Dança da UFRGS é o professor que atua no ensino da dança e que percebe a produção artística como forma de produção do conhecimento humano, articulando-a à prática docente e à realização de pesquisas em dança. **Ele planeja, organiza e desenvolve atividades de ensino referentes à prática da dança mediadas pelo fazer artístico.** Elabora e analisa materiais didáticos e projetos curriculares	Arte produto → produção de conhecimento Arte → área de conhecimento. Autonomia

		pertinentes ao ensino da dança no contexto da Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e nos diversos espaços de ensino da dança existentes na sociedade. Elabora, analisa e coordena projetos artísticos e culturais. Coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas no campo da dança. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento das pessoas, incluindo sua formação ética, o aprimoramento de sua sensibilidade artística, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico" (p.5)	Educação Básica (oficial) e Ensino Informal. Sensibilidade Artística
16.	**UFPEL – PELOTAS**	"O Licenciado em Dança constitui-se em um profissional apto a ministrar atividades educativas na área de Dança, na interface com o Teatro, no ensino do sistema formal (educação infantil, ensino fundamental e médio) e não formal, realizadas em escolas particulares ou públicas, academias, clubes, indústrias, empresas, centros comunitários, entre outros. A formação desenhada neste Projeto Político Pedagógico tem o intuito de formar um professor-artista-pesquisador, agente cultural, que aponte para a necessidade da arte na educação, em especial a dança; que seja propositor de experiências educacionais e artísticas que contribuam com o fomento e a democratização da arte e da educação integral do indivíduo; que trabalhe no sentido da ampliação e difusão deste campo de conhecimento. Buscamos formar um profissional que saiba trabalhar com a diferença, com a interdisciplinaridade, o risco e a transformação na construção do conhecimento" (p.11).	Educação Básica (oficial) e Ensino Informal. Peculiaridade: Interface com o teatro. Professor-pesquisador.

APÊNDICE C – Quadro III

QUADRO III - PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO NOS PPC'S LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL CAMPO DE ATUAÇÃO

INSTITUIÇÃO	1) HÁ CORRESPONDÊNCIA OU NÃO DO PERFIL DO LICENCIANDO COM O CAMPO DE ATUAÇÃO EM RELAÇÃO AOS CONCEITOS	2)INDICADORES DE TENDÊNCIAS
1. UEA MANAUS 2013	"Por fim, espera-se que os alunos do curso de dança possam contribuir de forma relevante para o crescimento cultural e artístico da cidade de Manaus, buscando em seu exercício profissional a reflexão dos questionamentos fomentados no curso, acerca de seu papel social, político e econômico frente às demandas atuais, comprometidos com o seu papel educacional de modo a contribuir para uma sociedade com percepção e sensibilidade correlacionadas às suas práticas históricas e cotidianas, de natureza estética, ética e científica. E neste processo de construção do conhecimento reforçar a tessitura cultural amazônica e global integrada" (p. 26).	Ação cultural
2. UFPA– BELÉM PARFOR CASTANHAL CAPANEMA SANTARÉM 2011	De modo geral, faz menção ao contexto social: - Hábil para interagir com a sua comunidade local com vistas a transformação da qualidade de vida na perspectiva dos princípios que regem a Universidade, ou seja, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.	Transformação social.
3. UFC – FORTALEZA 2013	"[...] O profissional deve ter compromisso com a produção de novos conhecimentos artísticos e tecnologias educacionais, em seus contextos sócio-culturais de modo a estabelecer um processo pedagógico significativo para o aluno favorecendo a valorização da expressão corporal e a integração dos indivíduos na sociedade" (p. 28 - 29).	Ação extensionista
4. UFRN – NATAL 2013	"O professor da área de dança deverá também estar comprometido com a educação especial, incorporando os princípios de uma pedagogia da qual pessoas com necessidades especiais possam se beneficiar, a partir da inclusão e da participação efetiva na sociedade. Neste contexto, o professor	Ação sócio-educativa

	de dança poderá desenvolver seu trabalho numa perspectiva inclusiva, com deficientes físicos, deficientes sensoriais (audição e visão), portadores de distúrbios na fala e superdotados. Considerando a complexidade e o desafio do trabalho descrito, salienta-se a formação de um profissional que seja capaz de estabelecer interfaces com profissionais de outras áreas como a Psicologia, a Fisioterapia, a Fonoaudiologia dentre outras, e que compreenda os limites e possibilidades de sua atuação como professor de dança neste contexto multifacetado. Somando-se a essa forma de inclusão social, sugere-se ainda que o professor considere formas de inclusão no que tange a uma educação voltada para a diversidade étnica da população brasileira, haja vista que ainda predomina uma educação eurocêntrica em detrimento, por exemplo, de saberes étnico-culturais da população negra e indígena" (p. 34-35).	Sócio-cultural Antropologia
5. UFPB – JOÃO PESSOA 2012	[...]como também, poderão atuar para o fortalecimento da cultura local e para superação de preconceitos e hierarquias historicamente construídas" (p. 4). "O profissional de dança deverá valorizar os contextos sócio-culturais, de modo a estabelecer um processo pedagógico significativo para o aluno (p. 4).	Sócio-cultural
6. UFPE – RECIFE 2010	Sobre o campo de atuação profissional, aborda essa atuação de maneira ampla: "O profissional graduado em Licenciatura em Dança atua como professor na educação básica, no ensino profissionalizante, nas escolas públicas e privadas e no ensino não formal (Companhias e Escolas de Dança, Fundações, Centros Culturais), podendo exercer a função de arte-educador em dança, na iniciativa pública, privada e no chamado "terceiro setor" (ONGs)" (p.3). "Além de lecionar aulas de dança, esse profissional pode propor e coordenar projetos artísticos e socioculturais relacionados com a Pedagogia da Dança ou com abordagens corporais de preparação e bem-estar corporal" (p. 3)	Ensino formal e informal. Sócio-cultural.
7. UFAL – MACEIÓ 2006	Aparece nos objetivos de maneira indireta: • Observar, perceber e discutir os problemas pertinentes à educação em dança numa abrangência local, regional, nacional e global;	
8. UFBA – SALVADOR	Não aparece em detalhe. Presença da relação com as manifestações populares e cultura afro-brasileira.	Étnico-cultural

9. UESB – JEQUIÉ 2011	Denominado por Perfil Profissiográfico, "[...] o curso de Licenciatura em Dança foi elaborado a partir da concepção e dos objetivos da UESB e do curso, tendo em vista as peculiaridades da região geoeducacional em que está situada, o mercado de trabalho, as mudanças sócio-econômicas e tecnológicas e a nova legislação que disciplina a formação de recursos humanos para a área" (p. 42). Esses postulados conduziram a equipe que elaborou o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Dança a pensar na formação de homens públicos, de cidadãos, de profissionais conscientes de seus deveres e direitos, com amplos e sólidos conhecimentos práticos, técnicos e sócio-políticos, capazes de ser solidários, de dialogar com profissionais de outras áreas e de participar com responsabilidade e competência do processo de integração e desenvolvimento sócio-econômico da Região e do Estado da Bahia. O curso de Licenciatura em Dança da UESB deverá, portanto, formar profissionais que estejam aptos a:" (p.43). "8.14. CAMPO DE ATUAÇÃO Os licenciados em Dança estarão aptos a atuar como professores na Educação formal (Educação Básica) e educação não-formal (ONG's – organizações não gorvernamentais, escolas de arte, academias de dança, academias de ginástica, etc.). Os licenciados em Dança estarão aptos ainda a exercer atividades profissionais em grupos ou em companhias de dança locais, regionais, nacionais e internacionais" (p. 46).	.Sócio-cultural. Educação Básica (oficial) e Ensino Informal.
10. UFG – GOIÂNIA 2010	Não menciona.	
11. IFB – DISTRITO FEDERAL **12. UFMG – BELO HORIZONTE**	Cita de maneira indireta: "Além disso, pode atuar como agente incentivador de atividades culturais no meio sócio-político-educacional em que vive, refletindo criticamente sobre seu papel de educador na sociedade, propondo, inclusive, novas frentes de atuação artísticoeducacional" (p. 20). De maneira indireta: 5- A capacidade de diagnosticar, analisar e contextualizar problemas referentes ao ensino de dança apresentadas pela sociedade, comunidade acadêmica e artística (p. 9).	Educação Cognitiva Ação Cultural/Educativa Sócio-cultural

	“[...] o mesmo possa inserir-se, ato contínuo, na dinâmica sócio-cultural de seu país, pautando-se sempre pela ética e preocupação com as questões sociais e ambientais” (p. 9).
13. UNICAMP – CAMPINAS	Não menciona.
14. UNESPAR – CURITIBA	Não menciona.
15. UFRGS – PORTO ALEGRE	Não menciona.
16. UFPEL – PELOTAS	Não menciona.

APÊNDICE D – Quadro IV

QUADRO IV - PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA – BRASIL – EIXO DOS CURSOS

INSTITUIÇÃO	PALAVRAS, TERMOS E FRASES QUE INDICAM A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DOS CONCEITOS ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO – COMO APARECEM	INDICADORES DE TENDÊNCIAS
1. PPC DA UEA – MANAUS 2013	**"Núcleo Básico - NB** (Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Psicologia, Filosofia e Antropologia)" (p. 32). **"Núcleo Profissional - NP** (Dança Clássica, Estudos do Corpo, Improvisação, História da Dança, Criação Coreográfica, Cultura Popular, Pesquisa em Dança, Conhecimento da Educação)" (p. 32). **"Núcleo Específico - NE** (Estética, História da Arte, Música, Consciência Corporal, Estudo do Movimento, Gestão, Linguagens Artísticas, Ética e Legislação." (p. 33).	Texto sucinto, não é possível observar a presença de tendências. Destaque para as palavras chaves grifadas na primeira coluna: Estética, História da Arte, Música, Linguagens Artísticas, etc..
2. PPC DA UFPA – BELÉM PARFOR CASTANHAL CAPANEMA SANTARÉM **2011**	**"I** - **Núcleo de Formação Básica** (952 horas): formado por disciplinas de estudos relacionados com as áreas das Artes Cênicas, da Música, das Ciências da Saúde e das Ciências Humanas e Sociais, de forma a fornecer a base dos conhecimentos necessários à Licenciatura em Dança, além de possibilitar a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento a fim de melhor preparar o docente em Dança para atender a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional do nível da Educação Básica;" (p. 35). **"II** - **Núcleo de Formação Específica** (680 horas): formado pelas disciplinas de estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia, é o que dá suporte definitivo na formação profissional do discente, instrumentalizando-o com os conteúdos técnicos da profissão e com	NÚCLEO I – mercado de trabalho. Linguagens artísticas. Domínio técnico

	a necessária qualidade, proporcionando subsídios no campo da pesquisa e do ensino, valorizando a inter-relação entre ambos;" (p. 35).	
	"III - **Núcleo de Formação Teórico-Prático (**1.014 horas): este núcleo compreende o domínio das técnicas e princípios relacionados: a expressão musical, aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida" (p. 35).	Arte – expressão
3. UFC – FORTALEZA 2013	"I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores;" (p. 33).	Interface com as demais linguagens artísticas
	"Núcleo de conhecimentos básicos - Dança e pensamento; Corporeidade e educação; Ética; Corpo e fundamentos filosóficos; Discursos sobre o corpo; Educação em direitos humanos; Psicologia do desenvolvimento aplicado à dança; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência; Cultura brasileira; Estudos **sócio-históricos** e **culturais da educação**; Identidade, diferença e diversidade; bem como Teoria da interpretação; Iniciação a prática teatral; Análise e percepção musical; Anatomia e Fisiologia; Antropologia do corpo; Análise do texto e do discurso jornalístico; Metodologia da pesquisa, entre outras" (p. 33).	Sócio-histórico-cultural
	"II - conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;" (p. 33).	
	"Núcleo de conhecimentos específicos - Análise das obras coreográficas, Análise dos elementos da composição coreográfica; Cinesiologia; Corpo e espaço; Dança, cinema e vídeo; Dança e multimídia; Cena e dramaturgia contemporâneas; Estética; Estética e história da arte (especificidades e panoramas); História e temporalidade (especificidades, localidades e panoramas); Introdução à composição coreográfica; entre outros" (p. 33).	

	“III - conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida. (p. 33)”.	Transdisciplinaridade,
	“Núcleo de conhecimentos teórico-práticos - Dança e investigação técnica; Dramaturgias da dança; Estudos de poéticas populares; Estudo do movimento (Sistema Laban e Técnicas somáticas); Estudos técnicos contextuais (comandos, dispositivos, eixos e mediações); Etnocenologia; Iluminação cênica; Improvisação (elementos básicos e compositivos); Técnica vocal (interpretações e articulações); Voz e canto (laboratórios e noções básicas); Corpo e tecnologias; Laboratórios de criação (corpografias, estudos compositivos e pesquisa corporal); Performance; Projetos estéticos contemporâneos em dança; Produção cultural nas artes cênicas, entre outros.” (p. 33-34)	Conceito de corporeidade Produção cultural.
4. UFRN – NATAL 2013	“1. Fundamentos para o ensino da dança Diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que possibilitem o ensino da dança, articulando os referenciais teórico-metodológicos das Ciências Naturais e Humanas que assegurem a qualificação do professor em formação” (p. 41). “2. Organização do trabalho pedagógico Abordagem da relação entre Dança e Educação, bem como os elementos que configuram o trabalho docente” (p. 41). “3. Atividades Acadêmicas Específicas Inclui o Estágio Curricular a partir da segunda metade do curso. Esta área também abrange a realização de trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares como atividades de iniciação a docência e à pesquisa, atividades de extensão, iniciação científica e outras definidas pelo projeto político pedagógico do curso. Caberá ao Colegiado de Curso elaborar e aprovar a normatização para o aproveitamento de carga horária nestas atividades” (p. 41). “ÁREA DE CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA	Arte-educação.

EIXO TEMÁTICO: ESTUDOS BIO-CULTURAIS DO CORPO

Componentes curriculares obrigatórios: Anatomia humana aplicada à Dança, Cinesiologia, Conscientização corporal. Componentes curriculares optativos: Sociologia dos Esportes e das práticas corporais, Antropologia I, Cultura Popular, Cultura Brasileira, Consciência Corporal" (p. 41).

Bio-cultural – Pós crítica (vide p. 90 da tese)

"ÁREA DE CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA

EIXO TEMÁTICO: ESTUDOS HISTÓRICO-SOCIAIS E FILOSÓFICOS DA DANÇA

Componentes curriculares obrigatórios: Corporeidade, História da Dança

Componentes curriculares optativos: História das artes I, História das artes II, História das artes III, História da arte no Brasil e no RN, Filosofia da cultura, Filosofias do corpo" (p. 44).

Apenas o rol de disciplinas.

"ÁREA DE CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA

EIXO TEMÁTICO: ASPECTOS TÉCNICOS, ESTÉTICOS E EDUCATIVOS DA DANÇA

Componentes curriculares obrigatórios: Técnica e estética da dança, Práticas educativas em Dança Popular, Práticas educativas em Dança Clássica, Práticas educativas em Dança Moderna, Práticas educativas em Dança Contemporânea, Dança e Educação" (p. 44-45).

"Componentes curriculares optativos: Elementos de treinamento pré-expressivo, Análise das formas espetaculares, Semiótica da Comunicação, Cinema I, Cinema II, TV e vídeo, Método Dança – Educação Física, Jogo e cena I, Apreciação crítica do espetáculo.

"ÁREA DE CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA

EIXO TEMÁTICO: PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA

Componentes curriculares obrigatórios: Coreologia, Composição Coreográfica, Laboratório de composição coreográfica I

Componentes curriculares optativos: Laboratório de composição coreográfica II, Cenografia I, Encenação I, Encenação II, Encenação III, Iluminação cênica, Arquitetura e tecnologia teatral, Figurino e maquiagem, Introdução a Etnomusicologia, Antropologia e imagem, Fundamentos da literatura ocidental I, Dança no RN, Estética filosófica, Tópicos especiais em Dança" (p. 45).

		"ÁREA DE CONHECIMENTO: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EIXO TEMÁTICO: PEDAGOGIA DA DANÇA Componentes curriculares obrigatórios: Fundamentos sócio-filosóficos da educação, Fundamentos da Psicologia da educação, Organização da educação brasileira, Didática, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS" (p. 45).	
5.	**UFPB – JOÃO PESSOA 2012**	Não apresenta.	
6.	**UFPE – RECIFE 2010**	"Para possibilitar e facilitar o processo de absorção crítica do conhecimento e seu exercício teórico-prático, a estrutura curricular proposta alinha-se em três eixos de organização. Cada um deles arregimenta conhecimentos e práticas a partir de critérios cronológicos, temáticos e/ou de especificidade técnica, e atua em inter-relação com os demais grupos, levando a uma soma das experiências e noções adquiridas pelos discentes. Seguem abaixo os eixos e respectivas disciplinas e cargas horárias: •Eixo de Conhecimentos Pedagógicos Gerais e Específicos em Ensino de Dança Reunindo conhecimentos e técnicas de ordem metodológica, didática e pedagógica, as atividades curriculares aqui inscritas servem de apoio à pesquisa e à prática pedagógica na licenciatura" (p. 4). "•Eixo de Fundamentação e Investigação em Artes, Dança e Cultura: A fundamentação proporcionada pelas atividades curriculares deste núcleo contempla conhecimentos de ordem histórica, teórica e filosófica, estruturados de modo a dar ao aluno amplas possibilidades de contextualização e conceituação de fatos, ideias, propostas estéticas e sistemas teóricos, tidos como importantes no processo formativo do Licenciado em Dança" (p. 4). "•Eixo de Experimentação e Desenvolvimento das Linguagens da Dança:	Sócio-cultural Correlação Pesquisa, Arte, Dança e Cultura

	Reúne disciplinas práticas e teórico-práticas que, somadas às disciplinas teórico-metodológicas, possibilitam uma sólida formação profissional para o educador em dança" (p. 4).	
7. UFAL – MACEIÓ 2006	"O eixo metodológico principal dessa proposta curricular não está exclusivamente orientado para a solução de situações-problema. É preciso levar em consideração que a realidade é sempre muito mais dinâmica do que qualquer formulação prévia que se possa fazer sobre ela. Portanto, é preciso levar à sério que muito freqüentemente o futuro formador poderá implementar e propiciar dinamismo não somente através da aquisição de conhecimentos prontos e acabados, mas através da apresentação, não da solução, de situações-problema. Esta conjuntura na qual se lida com situações novas possa se incorporar à prática pedagógica e ao processo ensino e aprendizagem é que permite que tanto o que já é conhecido como o que é ainda é novidade possam ser explorados e vivenciados. Por isso mesmo, a postura investigativa é outro importante eixo metodológico. Refere-se a uma atitude cotidiana de busca de compreensão, construção de interpretações da realidade, formulação de hipóteses não somente com a finalidade de análise, mas de compor o sentido da realidade" (p. 25). "A prática do ensino da dança como componente curricular estará presente desde o início do Curso de Licenciatura em Dança e deverá se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, a prática concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador" (p. 25). "A relação dialógica do binômio teoria-prática, entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo, estará presente desde o primeiro ano do curso, mediante projetos e atividades, incluídos na carga horária dos diferentes componentes curriculares. É com essa lógica que a Resolução CNE/CP2/2002 fala da prática como componente curricular. A implantação e o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Dança na UFAL deverá acompanhar, em sua proposta curricular, as exigências da atualidade tendo como princípio a sua contextualização, o permanente aperfeiçoamento, a	Educação Cognitiva Resolução CNE/CP2/2002 Práticas Pedagógicas Interdisciplinaridade Transdisciplinaridade

	interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Esses, são elementos fundamentais que procurarão proporcionar no(a) educando(a) a capacidade crítica e criativa, o seu desenvolvimento intelectual, e profissional de maneira autônoma e permanente" (p. 26). "O curso de Licenciatura em Dança/UFAL está sendo criado constituindo-se numa ampliação do curso de Artes Cênicas: Licenciatura em Teatro, criado 1996 e aprovado pelo MEC em 2004" (p. 26). "As novas diretrizes curriculares do ensino da dança na escola apontam claramente a necessidade de um professor graduado em dança. Nesse curso privilegiaremos uma visão de totalidade do ser humano, fugindo de uma fragmentação do movimento em modelos pré-construídos, explorando as possibilidades corporais, visando à poética da criação pela fluidez de um corpo livre. Seguindo parâmetros da física (movimento, espaço, forma, tempo e dinâmica), a dança é vista como o resultado da precisão da ciência, estética e da filosofia da educação" (p. 26).	
8. UFBA – SALVADOR (APENAS A PROPOSTA, POR ISSO CONSULTEI SANCHES NETO (2012)	O curso de Licenciatura em Dança da UFBA, relatado por SANCHES NETO (2012) apresenta um Eixo Básico formado por módulos obrigatórios de cunho teórico-prático. Assim, os elementos pertencentes a área de dança estão organizados em módulos e não em disciplinas. Essa organização na avaliação do pesquisador, favorece a transversalização do conhecimento rompendo a ideia de disciplinaridade. Os módulos são: **Estudos do Corpo I, II, III e IV; Estudos dos Processos Criativos I, II, III e IV; e Estudos Crítico-Analíticos I, II, III e IV**. Há ainda os laboratórios: **Laboratório de Condicionamento Corporal I e II; Laboratório de Corpo I e II; e Laboratório de Criação I e II**. Porém, o pesquisador indica que é necessário considerar o *"sistema universitário público, quando se tem que contar com professores efetivos, cargas horárias obrigatórias, notas de avaliação, frequências e horários a serem cumpridos"* (p.159). Para que os conhecimentos organizados em módulos não dependam, exclusivamente, da iniciativa dos professores para serem transversalizados, afirma que o trânsito de informações deve estar previsto nos conteúdos dos módulos. Já, O Eixo Pedagógico é composto por componentes obrigatórios ofertados pela Faculdade de Educação de maneira convencional.	Eu não tive acesso a este PPC na íntegra, mas por se tratar do primeiro Curso de Dança do Brasil, contabilizo, sem inferir, neste quadro a análise feita pelo professor SANCHES NETO (2012).

9.	**UESB – JEQUIÉ 2011**	Obs.: Os eixos aparecem diluídos no Campo de Atuação, Formas de realização da interdisciplinaridade e modos de integração entre teoria e prática: "Os licenciados em Dança estarão aptos a atuar como professores na Educação formal (Educação Básica) e educação não-formal (ONG's – organizações não gorvernamentais, escolas de arte, academias de dança, academias de ginástica, etc.). Os licenciados em Dança estarão aptos ainda a exercer atividades profissionais em grupos ou em companhias de dança locais, regionais, nacionais e internacionais" (p. 46). "8.15. FORMAS DE REALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE A formação docente no curso de Licenciatura em Dança compreende as competências de artista/educador/pesquisador. Desta forma, áreas do conhecimento associadas ao fazer artístico são aproximadas, por exemplo, pela interconexão do corpo com a prática e o conhecimento de anatomia e fisiologia do corpo humano; pelo estudo de cores, luzes e formas com fenômenos físicos de ótica; pela análise de contexto social em obras coreográficas. No que tange à formação de educador, os referenciais de estrutura de ensino; didática e práxis pedagógica; avaliação e fomento à autonomia disciplinar são resultados de cruzamentos dos parâmetros educacionais gerais e as adaptações e especificidades da linguagem da dança. Na qualidade de pesquisador, o licenciando em Dança estabelecerá contato através de seminários, fóruns e ciclos de investigação intelectual nos moldes acadêmicos com áreas afins do conhecimento em Dança (literatura; antropologia; psicologia; semiótica; saúde; filosofia; música). A Pedagogia em Dança como linha de investigação acadêmica envolve tanto os fenômenos estéticos e a formação do artista, como é capaz de penetrar nas mais diversas camadas sociais para promover a consciência crítica, a apropriação lúdica e a autonomia cidadã, tão caras na contemporaneidade. Neste espaço multicultural, a interdisciplinaridade é fator predominante" (p. 46). "MODOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA Para a construção do conhecimento em Dança, as ações orientadas pela *Proposta Triangular do Ensino da Arte*, sistematizada por Ana Mae Barbosa, ficam assim caracterizadas: **1) Ler Obras de Arte**	Educação Básica e Ensino Informal Artista, Educador Pesquisador. Autonomia para o licenciando Interdisciplinaridade Abordagem triangular do Ensino de Arte

	Em dança, significará apreciar diversidades de criações em dança e videodança (nacionais e internacionais), exercitando a distinção crítica entre elas. São ações ligadas à sensibilidade, onde cabe investigar "as intenções do artista". Ao educando, o foco de sua atenção é o SENTIR" (p. 47). **"2) Fazer Arte** É o domínio da prática que vai das atividades mais básicas que o corpo executa dentro da cadência musical até a composição de sequências coreográficas mais sofisticadas, passando por uma diversa possibilidade criadora. São ações ligadas à habilidade, onde cabe exercitar a técnica e a imaginação. Ao educando, o foco de sua atenção é o AGIR" (p. 47). **3) Contextualizar** Etapa que vai ilustrar o aprendizado com referências históricas (períodos, coreógrafos, movimentos artísticos, tendências). São ações ligadas à interdisciplinaridade, em que se ampliam as dimensões de um produto criativo. Ao educando, o foco de sua atenção é o PENSAR. Ainda que estas ações não se separem de modo tão definitivo e o educando possa PENSAR-SENTINDO, AGIR-PENSANDO, SENTIR-AGINDO, ter tais referências na construção de um planejamento permite que o processo ensino/aprendizagem se dê de modo dinâmico e multidimensional" (p. 47).	
10. UFG – GOIÂNIA 2010	**"5. EIXOS CURRICULARES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL** O curso de Licenciatura em Dança da UFG apresenta os seguintes eixos curriculares para a formação inicial: • O trabalho coletivo pautado na formação de competências político-sociais, ético-morais e técnico-profissionais como referência nuclear da formação do educador; • A articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, partindo de elementos extraídos do universo cultural popular brasileira e da região e das possibilidades de ensino da dança contemporânea" (p. 6).	Cultura Popular

	"• A formação teórica consistente para a articulação interdisciplinar com os demais componentes curriculares, gerando o trabalho educativo, a ação pedagógica e a pesquisa. • A unidade metodológica entre teoria-prática, tanto na produção do conhecimento, quanto na organização do saber e na intervenção profissional; • A pesquisa, como dimensão da formação inicial e como meio de produção de conhecimento e de intervenção social; • O estímulo ao reconhecimento da importância da Dança no ambiente escolar e as suas produções artísticas nos processos ensino-aprendizagem voltados à educação" (p. 6).	Correlação Educação e Pesquisa. Inserção da Dança no meio escolar.
11. IFB – DISTRITO FEDERAL 2010	"A Licenciatura em Dança do IFB tem como missão atender à antiga demanda do meio educacional e cultural de Brasília e região pela formação docente na área de dança. Dessa forma, a definição dos princípios e eixos norteadores deste curso foi embasada nos instrumentos legais existentes e nas concepções da RFEPT para as licenciaturas, no perfil vocacional do IFB - *Campus* Brasília, marcado pela indissociação entre arte, ciência e tecnologia e nas solicitações da comunidade para o curso (conforme relatório do Seminário Público: "O professor de dança no DF"). O curso nasce, assim, atendendo aos anseios da comunidade interna e externa, comprometendo-se, desde seu início, com a qualidade de sua inserção na sociedade" (p. 23). "De forma contundente, a comunidade reivindicou uma formação geral e instrumental para esse licenciado, não limitada a modalidades específicas de dança, mas capaz de compreendê-las e articulá-las dentro da perspectiva ampla da dança como linguagem artística do movimento. Com esta formação, o curso estará focado prioritariamente nas necessidades da educação básica" (p. 23). "O curso tem por princípios: · A dança como movimento intencional, simbólico, transcendente do ser humano, por meio do qual ele expressa a si mesmo e sua relação com o mundo; · O diálogo permanente com a comunidade interna e externa; · A trans e interdisciplinaridade como metodologia de intervenção coletiva na realidade; · A reflexão pedagógica e cultural perpassando todas as áreas de estudo;	Correlação Arte, Ciência e Tecnologia Traços de Educação Cognitiva Trans e interdisciplinaridade

	· A indissociação entre teoria e prática, reconhecendo ambas como fontes geradoras de conhecimento; · O acolhimento da diversidade, o reconhecimento das diferenças e a inclusão como prática profissional; · A prática artística como base da práxis pedagógica; · A pesquisa como metodologia de ensino aprendizagem e como instrumento de autoavaliação do trabalho docente; · A educação para o mundo do trabalho como especificidade que requer estratégias de ensino também específicas" (p. 23). "· A atuação no campo da dança em interação com a mediação tecnológica; · A integração entre ensino, pesquisa e extensão" (p. 24)	Correlação Pedagogia e Cultura Educação para o mundo do trabalho/profissionalizante
12. PPC DA UFMG – BELO HORIZONTE 2009	"Os Eixos I, II e III, organizados da forma que se segue, contêm as seguintes atividades acadêmicas curriculares de natureza obrigatória: *Eixo Teórico I*: Corpo e Sociedade I, Dança e Sociedade, Dança no Brasil, Teorias de Dança, Ética e Crítica de Dança, Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Texto, Metodologia de Pesquisa em Arte: Dança; *Eixo Teórico/Prático II*: Percepção Corporal, Prática de Dança I,II,III, IV, V, VI, VII e VIII, Pesquisa em Dança, Anatomia para o Movimento, Estudo do Movimento na Dança; o *Eixo Didático-Pedagógico*: Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino, Sociologia da Educação, Política Educacional, Didática da Licenciatura, Teoria do Ensino de Dança: Metodologia, Mediação dos Processos Educativos na Dança: Didática, Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança: I,II,III. As disciplinas que integram os módulos supracitados são de natureza obrigatória, integralizando um total de 1950 horas, ou seja, 130 créditos. No rol de disciplinas optativas estão contempladas as optativas do núcleo específico e as de formação livre, que integralizam um total de 765 horas, ou seja, 51 créditos. A estas somam-se as 210 horas, 14 créditos, de atividades acadêmicocientífico-culturais exigidas para todas as licenciaturas. Os percursos estético-pedagógicos estão em consonância com a política de flexibilização curricular da UFMG e abrangem atividades acadêmicas curriculares de natureza optativa.	Educação na linguagem da Arte como linguagem → Mediação → Comunicação Correlação Universidade e Cultura

	Desse modo, o projeto pedagógico indica duas possibilidades de enriquecimento curricular onde o licenciando poderá verticalizar conhecimentos teórico/práticos considerando sua trajetória de formação pré-acadêmica. Estes "percursos" estão assim distribuídos: *Percurso Estético-Pedagógico I* – Dança Contemporânea: Dança Contemporânea I: Improvisação; Dança Contemporânea II: Performance; Dança Contemporânea III: Vídeodança e Dança e Necessidades Especiais I. *Percurso Estético-Pedagógico II* – Danças Populares Brasileiras: Danças Populares Brasileiras I; Danças Populares Brasileiras II: Composições Coreográficas; Danças Populares Brasileiras III: Folclore e Educação e Dança e Necessidades Especiais I. Os três eixos permeados pelos percursos estético-pedagógico propostos norteiam o processo do licenciando, pois nas suas atividades acadêmicas curriculares objetiva-se gerar resultados práticos em evolução processual de complexidade. Assim, o profissional em formação exercita e integraliza as habilidades e os conhecimentos construídos nos componentes técnicos e teóricos, experienciando processos de criação e desenvolvendo seu potencial de educador. Nessa organização, integram-se teoria e prática, sendo que a primeira emerge da segunda, e possibilita ao profissional em formação permanecer em constante indagação o que se refletirá em um espírito de pesquisa e experimentação consonantes com o fazer acadêmico buscando qualificar o formando para a prática docente na Educação Básica Escolar. (p. 11)	Folclore Educação Básica
13. UNICAMP – CAMPINAS SEM DATA	Fazemos uma analogia do Projeto Pedagógico do Curso de Dança a um corpo cuja estrutura essencial compreende o estudo do corpo e do movimento, o desenvolvimento de técnica para dança, o desenvolvimento de linguagens em dança, estudos de anatomia, cinesiologia e consciência do movimento; desenvolvimento de habilidades que propiciem instrumentos para um corpo-sujeito, geradoras de linguagens em dança, codificadas e não codificadas; processos criativos como área de conhecimento sensível através do coreográfico, teatral, musical, plástico; história e pesquisa em dança.	De acordo nota de rodapé no PPC Unicamp – a redação da apresentação do atual documento foi elaborada no ano de 2005, durante a gestão da Profa. Dra. Graziela Rodrigues.

	Esse conjunto conforma o eixo do Curso. Da espinha dorsal dessa estrutura nascem duas Asas, ambas fundamentadas pelas tradições da Dança Moderna e da Dança Clássica, alçando vôo às tendências da pós-modernidade. A primeira ASA se encontra estruturada enquanto métodos estabelecidos e técnicas codificadas. Esses métodos e técnicas são instrumentos para desenvolver princípios básicos do movimento humano, através da sensibilidade cinestésica. Pretende-se, dessa perspectiva, o treinamento da percepção do corpo voltada à aquisição de habilidades que possibilitem o controle dos movimentos e a diminuição de esforço. O intuito é alcançar um condicionamento físico adequado à Dança. A segunda ASA refere-se a um universo menos conhecido e observado pelos segmentos oficiais da dança em nosso país. Trata-se de uma asa em formação, em germinação, em fecundação. Nesta estão as tradições culturais brasileiras, as estruturas advindas das Danças Populares Brasileiras e os corpos imanentes de variados segmentos sociais. São conteúdos-corpos que se irmanam com conhecimentos da antropologia, da psicologia e demais áreas das humanidades, possibilitando o alcance dos corpos periféricos e centrais de um povo do Brasil" (p. 13).	Dança como linguagem em relação as demais linguagens artísticas Centrado na Dança Clássica e Moderna Cultura: Identidade brasileira da Dança.
14. PPC UNESPAR – CURITIBA 2009	"[...] **reorganização das técnicas de dança clássica e contemporânea como eixos centralizadores e formadores do perfil do bacharel e do licenciado em dança** – no novo eixo central do curso a perspectiva das disciplinas práticas transforma-se em abordagens e lógicas de estudo, entendimentos e práticas transdisciplinares do corpo que dança, sem privilegiar uma técnica ou estilo, em específico, ampliando o acesso de corpos/pensamentos diversificados e potencializando as suas permanências" (p. 11).	Centrado na Dança Clássica e Contemporânea.
15. UFRGS – PORTO ALEGRE 2012	O Curso de Dança obedece à legislação pertinente e às orientações estatutárias e regimentais propostas pela UFRGS, pautando a organização curricular nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Dança, na Resolução nº 3 de 8 de março de 2004 do CNE, nas Resoluções nº 01 e 02 de 2002 do CNE/CP e nas demais resoluções específicas das licenciaturas da UFRGS, numa proposta que busca conjugar o interesse inerente às disciplinas ao movimento articulado entre os saberes, em busca de uma formação sistêmica. A adoção dessa perspectiva busca atenuar as fronteiras entre os diversos saberes,	Traços de Educação Cognitiva Arte como área de conhecimento

minimizando o impacto de uma educação disciplinar, a fim de favorecer a elaboração de estratégias para fazer avançar a produção do conhecimento em arte, valorizando a diversidade e a consciência crítica.

Relação conhecimento teórico e experiência artística e docente

"Desse modo, a proposta curricular se constitui a partir de três campos de saberes considerados primordiais para a formação do licenciado em dança: teórico-epistemológico, experiência artística, experiência docente. Entende-se que um campo de saber pode se organizar a partir de elementos de mais de uma das áreas do conhecimento, de mais de uma de suas aplicações ou de mais de uma das áreas técnico-profissionais" (p. 8).

"A proposta curricular considera que cada campo de saber media interações entre diferentes áreas, visando a produção de conhecimento em dança" (p. 8-9).

"O campo de saberes teórico-epistemológico visa o domínio dos instrumentos do conhecimento, através da apropriação crítica de conceitos e métodos de investigação oriundos de diferentes áreas, buscando construir concepções e práticas adequadas para o ensino e a criação em dança em diferentes contextos, delineando identidades do professor/profissional de dança" (p. 9).

Relação Arte, Experiência e Teoria

"O campo de saberes da experiência artística busca articular a aquisição de repertórios de saberes codificados pertencentes a diferentes tradições da dança à experiência da criação artística, buscando qualificar a formação do professor e do pesquisador" (p. 9).

"O campo de saberes da experiência docente visa integrar a experiência artística e seus pressupostos teórico-epistemológicos a fim de elaborar abordagens metodológicas para o ensino da dança, buscando evidenciar a relevância da arte nas atividades humanas" (p. 9).

"Os três campos de saberes são atravessados por um conjunto de atividades de ensino que buscam suavizar os limites e articular os conhecimentos específicos de cada campo. Estas atividades são reunidas num campo denominado intersecção de saberes" (p. 9).

7.1 Elementos constituintes dos campos de saberes

Campo de saberes teórico-epistemológico

Estudos do corpo
Estudos sócio-culturais em artes
Estudos sócio-culturais em dança
Estudos histórico-culturais em artes
Estudos histórico-culturais em dança
Análise do movimento
Estudos em estética e dança
Pesquisa em dança
Campo de saberes da experiência artística
Estudos de corpo e musicalidade
Danças populares 9

Danças clássica, moderna e contemporânea
Composição coreográfica
Tecnologias aplicada à cena
Campo de saberes da experiência docente
Psicologia da educação
Estudos de aprendizagem e desenvolvimento motor
Organização e políticas da educação
Educação contemporânea
Estágios de docência em dança
Atenção a pessoas com necessidades educativas especiais
Campo de intersecção de saberes
Campo profissional da dança
Seminários de integração
Estudos em corporeidade, dança e saúde
Produção cênica
Gestão e projetos em dança
Trabalho de conclusão de curso

Sócio-cultural, histórico-cultural, experiência artística.

Educação especial.

16. UFPEL – PELOTAS 2012	"Núcleo de Formação Específica, Núcleo de Formação Complementar e Núcleo de Formação Livre, segundo desenho curricular proposto pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Dança-Licenciatura" (p. 108).	
	"Curso de Dança-Licenciatura, a partir dos seus três eixos formativos, já vem abordando tais temáticas de modo significativo, dentro de sua proposta pedagógica. Cabe mencionar, neste ínterim, que existem atividades de Formação Livre, projetos de extensão e projetos de pesquisa, além de um movimento de transversalidade dentro das disciplinas obrigatórias que se constituem em exemplos de espaços pedagógicos onde existe este debate. Neste sentido, destacamos três espaços formativos privilegiados em nosso curso que detêm especial atenção às questões da formação cultural nacional e as contribuições das populações negras e indígenas" (p. 108).	Étnico-Cultural
	"É característica da Dança atualmente ser uma linguagem cênica em construção. Propomos, então, um currículo em construção. Um currículo pensado de maneira que não apresente dicotomias entre ensino-pesquisa, ensino-extensão, teoria-prática e professor-artista. A proposta é que, em cada disciplina, o professor não se restrinja aos conteúdos, mas que promova um processo investigativo de modo a construir e ampliar aquele campo de conhecimento, trabalhando dentro de uma abordagem metodológica que promova o diálogo. Do mesmo modo que a Dança já reflete a interdisciplinaridade e a intertransculturalidade, este projeto também aponta para a necessidade da interdisciplinaridade e a relação com a diferença, criada no dia-a-dia das aulas, através de pontes entre práxis e metodologias de outras artes e ciências. Assim, as ementas e os planos de ensino das disciplinas levam em conta o papel da arte-educação nos dias de hoje, ou seja, como um espaço para a ação humana, para a sensibilidade e para a imaginação. Contemplam a importância da arte do corpo, considerada como lugar de relações, de contato do indivíduo com sua identidade e historicidade. Nesse sentido, os elementos disciplinares são convergentes e configuram-se em uma estrutura composta de saberes múltiplos que garantem o aprofundamento do caráter inter e transdisciplinar do próprio campo. Retomam, por vários pontos de vista, levando em conta o	Confluência Ensino, pesquisa e extensão para a formação docente em Arte. Intertransculturalidade Arte-Educação Arte do corpo

contexto brasileiro, questões como: Por que ensinar dança? O que ensinar? Quem pode ensinar? Como ensinar dança?
Todas as atividades previstas para a obtenção do grau de Licenciado em Dança estão organizadas em três Núcleos: 1. Formação Específica; 2. Formação Complementar; 3. Formação Livre" (p. 14)

APÊNDICE E – Quadro V

QUADRO V – TENDÊNCIAS NO PPC LICENCIATURA EM DANÇA – UFV	
PALAVRAS E TERMOS QUE INDICAM A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DOS CONCEITOS ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO – COMO APARECEM	**INDICADORES DE TENDÊNCIAS**
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES **DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES** **CURSO DE DANÇA** PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DANÇA – LICENCIATURA VIÇOSA 2012	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

MISSÃO DA UFV: “EXERCER UMA AÇÃO INTEGRADA DAS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, VISANDO À UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE, À PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CIÊNCIAS, LETRAS E **ARTES** E À FORMAÇÃO DE CIDADÃO COM VISÃO TÉCNICA, CIENTÍFICA E HUMANÍSTICA, CAPAZES DE ENFRENTAR DESAFIOS E ATENDER ÀS DEMANDAS DA SOCIEDADE”

VIÇOSA
2012

Ensino Superior → Educação Tradicional

Arte

COORDENADORA DO CURSO DE DANÇA
PROFª. MARISTELA MOURA SILVA LIMA
NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE
PROFª MARISTELA MOURA SILVA LIMA (PRESIDENTE)
PROFª. JULIANA CARVALHO FRANCO DA SILVEIRA
PROFª. ANDRÉA BERGALLO SNIZEK
PROFª ALBA PEDREIRA VIEIRA
PROFª MARIA DO CARMO COUTO TEIXEIRA
COMISSÃO COORDENADORA DO CURSO DE DANÇA
PROFª MARISTELA MOURA SILVA LIMA (PRESIDENTE)
PROFª. JULIANA CARVALHO FRANCO DA SILVEIRA
PROFª. ANDRÉA BERGALLO SNIZEK
PROFª MARIA DO CARMO COUTO TEIXEIRA
COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO
DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROFª. ANDRÉA BERGALLO SNIZEK
PROFª. JULIANA CARVALHO FRANCO DA SILVEIRA - PRESIDENTE

VIÇOSA
2012

SUMÁRIO

1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO..... 5
2 APRESENTAÇÃO 6
3 FUNDAMENTOS PARA MUDANÇA CURRICULAR..... 8
3.1 EXIGÊNCIAS ATUAIS PARA O CURSO DE DANÇA 8
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA.....9
3.3 AVALIAÇÃO DO CURSO EM VIGOR 11
4 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO 13
4.1 CONCEPÇÃO GERAL..... 13
4.2 OBJETIVOS 14
4.2.1 OBJETIVOS GERAIS..... 14
4.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....14
4.3 PERFIL DO EGRESSO..... 15
5 PERFIL E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS 16
6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 18
6.1 NÚCLEO DE CONHECIMENTOS BÁSICOS 19
6.2 NÚCLEO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS..... 19
6.3 NÚCLEO DE CONHECIMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS..... 19
6.4 INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO..... 20
6.5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA..... 20
6.6 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... 22
6.7 PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO..... 23
6.8 FORMAS DE REALIZAÇÃO DA TRANSDISCIPLINARIDADE..... 23
6.9 METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... 24
6.10 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM..... 25
6.11 ATENDIMENTO AO DISCENTE..... 26
6.12 AUTO-AVALIAÇÃO DO CURSO..... 27
6.13 CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO DE DANÇA..... 28
6.14 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO DO CURSO 30
6.15 FORMA DE INGRESSO NO CURSO..... 32
6.16 INFORMAÇÕES ADICIONAIS..... 32
7 CORPO DOCENTE 33
8 INSTALAÇÕES FÍSICAS PARA ATENDIMENTO AO CURSO E ACESSIBILIDADE.34
8.1 INSTALAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES.....34
8.1.1 ALA ADMINISTRATIVA..... 35

8.1.2 ALA ACADÊMICA..... 36
8.1.3 BIBLIOTECAS: CENTRAL E SETORIAL..... 37
8.1.4 LABORATÓRIO DE MÍDIAS - MIDIATECA APOEMA..... 38
8.1.5 LABORATÓRIO DE FIGURINOS..... 39
8.1.6 LABORATÓRIO DE INSTRUMENTOS..... 39
8.1.7 LABORATÓRIO DE SOM E LUZ..... 39
8.1.8 PESSOAL DE APOIO..... 39
8.2 INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS DE USO COMUM NA UFV.....40
8.2.1 SALAS DE AULAS..... 40
8.2.2 RECURSOS DE INFORMÁTICA DA UFV..... 40
8.2.3 AUDITÓRIOS..... 41
9 ANEXOS
9.1 REGISTRO DA ATA DE AUTORIZAÇÃO DO CURSO PELO CEPE/UFV
9.2 PORTARIA DO MEC DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE DANÇA DA UFV
9.3 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DANÇA
9.3.1 RESOLUÇÃO CNE/CES N° 3, DE 8 DE MARÇO DE 2004
9.3.2 RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002
9.3.3 RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002
9.3.4 LEI N° 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999
9.3.5 DECRETO N°4.281, DE 25 DE JUNHO DE 2002
9.3.6 LEI N° 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003
9.3.7 RESOLUÇÃO N° 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004
9.3.8 LEI N° 9.131, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995.
9.4 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA
9.?? EMENTAS DAS DISCIPLINAS
9.?? QUADRO DE EQUIVALÊNCIAS
9.5 REGULAMENTAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES
9.6 REGULAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
9.7 REGIMENTO TCC
9.8 DADOS DO CORPO DOCENTE ENVOLVIDO NO CURSO – LICENCIATURA
9.9 NORMAS DE FUNCIONAMENTO DOS LABORATÓRIOS
9.10 PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS
9.11 RESOLUÇÃO N° 3/2010 DO CEPE INSTITUINDO O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) E ATO DE NOMEAÇÃO DO NDE
9.12 RESOLUÇÃO DO CEPE INSTITUIÇÃO DA COMISSÃO COORDENADORA DE CURSO (CCC) E PORTARIA DE NOMEAÇÃO DO COORDENADOR DO CURSO
9.13 REGIME DIDÁTICO DA UFV

Legislação.

9.?? ATO DA CRIAÇÃO DO NDE
9.?? RESOLUÇÃO N° 7/2011 CEPE/UFV – GESTÃO ACADÊMICA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UVF
9.?? RELAÇÃO DE PROFESSORES COM DISCIPLINAS NO CURSO DE DANÇA - LICENCIATURA

"1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO
DENOMINAÇÃO: **CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**
TITULO ACADÊMICO CONFERIDO: **LICENCIADO EM DANÇA**
AUTORIZAÇÃO CEPE/UFV**: ATA N° 360 DE 12/07/2000**
INÍCIO DE FUNCIONAMENTO: **2002**
RECONHECIMENTO: **PORTARIA DO MEC Nº 882/2006 DE 10 DE ABRIL DE 2006**
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ORIGINAL: **APROVADO PELO CONSELHO TÉCNICO DE GRADUAÇÃO EM 26/09/2007**
TURNO: **INTEGRAL**
Nº DE VAGAS ANUAIS: **20 (LICENCIATURA E BACHARELADO)**
FORMA DE ACESSO: **PROCESSO SELETIVO DA UFV**
TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO: **MÍNIMO DE QUATRO ANOS, MÁXIMO DE OITO ANOS.**
CARGA HORÁRIA TOTAL: **3.180H**
REGIME ESCOLAR: **SEMESTRAL**
REGIME DE MATRÍCULA: **POR DISCIPLINA**
LEGISLAÇÃO: **O PROJETO DE REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DANÇA FOI ELABORADO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE, CUJO APARATO LEGAL É APRESENTADO A SEGUIR:**
RESOLUÇÃO CNE/CES 3, DE 8 DE MARÇO DE 2004 - INSTITUI AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.
- INSTITUI DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR, CURSO DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA.
- INSTITUI A DURAÇÃO E A CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA, DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR
ENDEREÇO**:**
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV
AV. P. H. ROLFS, S/N
CAMPUS UNIVERSITÁRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES
PRÉDIO DA DANÇA
CEP: 36570-900
VIÇOSA-MG
TEL.: (31) 3899-1810/3899-4075 6" (P. 6)

“2 APRESENTAÇÃO

O PAPEL DA DANÇA NA UNIVERSIDADE ESTÁ RELACIONADO AO DESENVOLVIMENTO DE REFLEXÕES SOBRE O CORPO/SUJEITO, A CRIATIVIDADE, ALÉM DA MANUTENÇÃO E ELABORAÇÃO DE TÉCNICAS, PRODUÇÃO E CRIAÇÃO DE TRABALHOS ARTÍSTICOS, SINTONIZADOS COM A SOCIEDADE ATUAL, QUE POSSIBILITA AO SUJEITO O ENTENDIMENTO DA ARTE DO CORPO COMO AQUELA QUE EFETIVA PROCESSOS E PROPÕE PROJETOS. A DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE É COMPREENDIDA COMO UMA DAS ESTRATÉGIAS DA INTELIGÊNCIA HUMANA DE ELABORARAÇÃO E REINVENÇÃO DO MUNDO, VALORES, COMPORTAMENTOS, ÉTICAS E ESTÉTICAS. O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFV OBJETIVA FORMAR PROFESSORES DE DANÇA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL. VISA À FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE SEJAM CAPAZES DE ARTICULAR A PRÁTICA ARTÍSTICA COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. NESSA HABILITAÇÃO, O PROFISSIONAL DEVERÁ: 1. ESTAR PREPARADO PARA AGIR COMO MEDIADOR EDUCACIONAL, PERMITINDO QUE O ESTUDANTE SE RECONHEÇA COMO CORRESPONSÁVEL PELA SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO; 2. DOMINAR E APRIMORAR PERMANENTEMENTE OS AVANÇOS DO CONHECIMENTO NA ÁREA DE FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL E NO PROCESSO EDUCACIONAL DA DANÇA; 3. IDENTIFICAR E DESENVOLVER AS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGEM DA DANÇA, PRATICANDO A CRIATIVIDADE E A REFLEXÃO; 4. REALIZAR TRABALHOS SOB A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR, ESTABELECENDO UM DIÁLOGO ENTRE A DANÇA E AS DEMAIS ÁREAS; 5. ASSUMIR POSICIONAMENTOS E RESPONSABILIDADE CRÍTICA SOBRE OS CONTEÚDOS QUE COMPÕEM ESTA LINGUAGEM ARTÍSTICA COM RELAÇÃO À REALIDADE SOCIAL; E 6. ATUAR EM DANÇA NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. NA DANÇA E NAS ARTES PERFORMATIVAS DO SÉCULO XXI EMERGE O ENTENDIMENTO DA CORPOREIDADE, DO CORPO POÉTICO, POLÍTICO, QUE, IMERSO NO UNIVERSO DAS NOVAS TECNOLOGIAS, PRODUZ CONHECIMENTO, IDEIAS E ARGUMENTOS. A DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE RECONHECE SUAS TRADIÇÕES TANTO QUANTO AS REINVENTA E EFETIVA INOVAÇÕES POR MEIO DA TROCA DE SABERES. A DANÇA, COMPREENDIDA COMO UMA ESTRATÉGIA HUMANA DE REFLEXÃO E DESENVOLVIMENTO PROVOCA, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, PROPOSIÇÕES E POSICIONAMENTOS SÓCIO-POLÍTICOS – POLÍTICOS NO SENTIDO DAS ESCOLHAS, DAS PERCEPÇÕES E DOS VALORES QUE FUNDAMENTAM CADA PROJETO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO. O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA PROPORCIONA AOS ALUNOS O CONHECIMENTO DA DANÇA COM O OBJETIVO DE FORMAR PROFESSORES, QUE POSSAM LIDAR E DESENVOLVER PROCESSOS E PROJETOS CRIATIVOS E DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.

O PROFISSIONAL DE DANÇA, HOJE, SE DESTACA NÃO SOMENTE PELA COMPETÊNCIA CRIATIVA DE SEUS PROJETOS E AÇÕES PEDAGÓGICAS E OU PRODUTOS ARTÍSTICOS, MAS TAMBÉM POR SEUS INVESTIMENTOS E DESENVOLVIMENTO EM PESQUISAS ACADÊMICAS E ATIVIDADES DE EXTENSÃO” (P. 7).

“O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO ESPERA CONTRIBUIR PARA A ATUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM DANÇA DA UFV, VISANDO ATENDER AS NOVAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS, AFIRMANDO A QUALIDADE DO CURSO” (P. 8).

Aspectos que aparecem como demandas, necessidades: Papel social da Arte e itens que indicam a Arte em sua Dimensão Estética (Marcuse, 1977)

Formação Docente em Dança

“3 FUNDAMENTOS PARA MUDANÇA CURRICULAR

AS MUDANÇAS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFV SURGIRAM DA NECESSIDADE DE SE ATENDER À DIVERSIDADE DE CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS DO SEU CORPO DOCENTE E AOS DESEJOS E INTERESSES DOS DISCENTES DEMONSTRADOS AO LONGO DOS DEZ ANOS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO. TAMBÉM EM FUNÇÃO DAS MUDANÇAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE DANÇA E NO REGIME DIDÁTICO DA UFV (2012).

O NOVO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFV ESTÁ DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES EMITIDAS PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA (2004) E COM AS RESOLUÇÕES DO MEC QUE INSTITUEM DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR, E A DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA.

O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFV FOI INICIALMENTE CRIADO PARA FORMAR PROFISSIONAIS QUALIFICADOS PARA ATENDER À DEMANDA SOCIAL BRASILEIRA, PRINCIPALMENTE CONSIDERANDO A MULTIPLICIDADE ÉTNICA, REGIONAL, LOCAL, E SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL AONDE OS FUTUROS LICENCIADOS VIEREM A SE INSERIR. DA CONCEPÇÃO INICIAL DO CURSO, MANTEMOS A PERSPECTIVA DE SE ATENDER ÀS NECESSIDADES DO PROFISSIONAL PARA QUE ESTE ASSUMA UM POSICIONAMENTO CONTEMPORÂNEO REFLEXIVO E CRÍTICO. CADA PROFISSIONAL SE FUNDAMENTA EM CONCEPÇÕES, TEORIAS, MÉTODOS E METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS, E TAL DIVERSIDADE SE CONSTITUI EM UMA DAS RIQUEZAS DO CURSO, POIS PERMITE AO DISCENTE SE EXPOR A UMA AMPLA GAMA DE PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS E ARTÍSTICOS. DESTA FORMA, ATRAVÉS DO ATO Nº 001/2011/DAH, FOI NOMEADA A COMISSÃO PARA REESTRUTURAR O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.

3.1 EXIGÊNCIAS ATUAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

AS EXIGÊNCIAS PARA A PROPOSIÇÃO DE UM NOVO CURRÍCULO PARA O CURSO DE DANÇA DA UFV PODEM SER SINTETIZADAS EM TRÊS DIMENSÕES: INSTITUCIONAL, CURRICULAR E SOCIAL. A DIMENSÃO INSTITUCIONAL CORRESPONDE AOS PRECEITOS E À FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA EM RELAÇÃO AOS SEUS CURSOS DE GRADUAÇÃO. A DIMENSÃO CURRICULAR FUNDAMENTA-SE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DEFINIDAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) PARA O CURSO DE DANÇA, RESOLUÇÃO CNE/CES N° 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004, E RESOLUÇÕES CNE/CP Nº1 E 2, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. A DIMENSÃO SOCIAL BASEIA-SE NA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, QUE ABRANGE A INSERÇÃO DO PROFISSIONAL NO MERCADO DE TRABALHO E A AVALIAÇÃO DO CURSO PELA SOCIEDADE” (P. 9-10).

“3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DANÇA FOI ELABORADO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE. DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO N° 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004, “O CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DEVE ENSEJAR,

Arte como linguagem → Mediação → Comunicação

Arte-Educação

Artes da Cena e/ou Performance que apresentam o corpo como suporte.

Arte conhecimento e não apenas Estética Pura.

Arte →Produto

COMO PERFIL DESEJADO DO FORMANDO, CAPACITAÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO E DA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA, COMPROMETIDA COM A PRODUÇÃO COREOGRÁFICA, COM ESPETÁCULO DE DANÇA, COM A REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E DAS HABILIDADES, REVELANDO SENSIBILIDADE ESTÉTICA E CINESIOLOGIA, INCLUSIVE COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO HUMANA, DA AUTO-ESTIMA E DA EXPRESSÃO CORPORAL, VISANDO A INTEGRAR O INDIVÍDUO NA SOCIEDADE E TORNANDO-O PARTICIPATIVO DE SUAS MÚLTIPLAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS". A REFERIDA RESOLUÇÃO AFIRMA NO ART. 4° QUE O CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DEVE POSSIBILITAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL QUE REVELE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA:
"I - DOMÍNIO DOS PRINCÍPIOS CINESIOLÓGICOS RELATIVOS À PERFORMANCE CORPORAL;
II - DOMÍNIO DA LINGUAGEM CORPORAL RELATIVO À INTERPRETAÇÃO COREOGRÁFICA NOS ASPECTOS TÉCNICOS E CRIATIVOS;
III - DESEMPENHOS INDISPENSÁVEIS À IDENTIFICAÇÃO, DESCRIÇÃO, COMPREENSÃO, ANÁLISE, E ARTICULAÇÃO DOS ELEMENTOS DA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA, SENDO TAMBÉM CAPAZ DE EXERCER ESSAS FUNÇÕES EM CONJUNTO COM OUTROS PROFISSIONAIS;
IV - RECONHECIMENTO E ANÁLISE DE ESTRUTURAS METODOLÓGICAS E DOMÍNIOS DIDÁTICOS RELATIVOS AO ENSINO DA DANÇA, ADAPTANDO-SE À REALIDADE DE CADA PROCESSO DE REPRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, MANIFESTO NOS MOVIMENTOS ORDENADOS E EXPRESSIVOS; E
V - DOMÍNIO DAS HABILIDADES INDISPENSÁVEIS AO TRABALHO DA DANÇA DO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS, PROPORCIONANDO A TODOS A PRÁTICA E O EXERCÍCIO DESTA FORMA DE ARTE COMO "EXPRESSÃO DE VIDA;"
DE ACORDO COM O ART. 11° DA RESOLUÇÃO N°3/2004, "A DURAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA SERÁ ESTABELECIDA EM RESOLUÇÃO ESPECÍFICA DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR". NO CASO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA, A LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA ESTÁ NAS RESOLUÇÕES" (P. 10).

"CNE/CP N° 1 E 2, DE 18 E 19 DE FEVEREIRO DE 2002, RESPECTIVAMENTE, QUE DETERMINAM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR, DO CURSO DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA, E A DURAÇÃO, A FORMA DE INTEGRALIZAÇÃO, O TEMPO MÍNIMO E MÁXIMO DO CURSO.
A RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002 DEFINE QUE OS CURSOS DE LICENCIATURA DEVEM CONTEMPLAR EM SEU PROJETO PEDAGÓGICO:
"I - AS COMPETÊNCIAS REFERENTES AO COMPROMETIMENTO COM OS VALORES INSPIRADORES DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA;
II - AS COMPETÊNCIAS REFERENTES À COMPREENSÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA;
III - AS COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS A SEREM SOCIALIZADOS, AOS SEUS SIGNIFICADOS EM DIFERENTES CONTEXTOS E SUA ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR;
IV - AS COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO;
V - AS COMPETÊNCIAS REFERENTES AO CONHECIMENTO DE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO QUE POSSIBILITEM O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA; D
VI - AS COMPETÊNCIAS REFERENTES AO GERENCIAMENTO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL."

Visão de Educação Multireferencial

Legislação
Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 – DCNs

Educação Cognitiva

Arte: **Sensibilidade** artística e estética

Educação Básica

Cultura: Sócio-histórico

Multireferencial

Reestruturação para reconhecimento junto ao MEC

AINDA DE ACORDO COM A CITADA RESOLUÇÃO, "A DEFINIÇÃO DOS CONHECIMENTOS EXIGIDOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DEVERÁ, ALÉM DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA RELACIONADA ÀS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROPICIAR A INSERÇÃO NO DEBATE CONTEMPORÂNEO MAIS AMPLO, ENVOLVENDO QUESTÕES CULTURAIS, SOCIAIS, ECONÔMICAS E O CONHECIMENTO SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRÓPRIA DOCÊNCIA", O QUE DEVE CONTEMPLAR:

I - CULTURA GERAL E PROFISSIONAL;

II - CONHECIMENTOS SOBRE CRIANÇAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS, AÍ INCLUÍDAS AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E AS DAS COMUNIDADES INDÍGENAS;

III - CONHECIMENTO SOBRE DIMENSÃO CULTURAL, SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO;

IV - CONTEÚDOS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO QUE SERÃO OBJETO DE ENSINO;" (P. 11).

Resolução CNE/CES 3, de 8/03/2004 – DCNs

"V - CONHECIMENTO PEDAGÓGICO; E

VI - CONHECIMENTO ADVINDO DA EXPERIÊNCIA.

A RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 INSTITUI A DURAÇÃO E A CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA, DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR. A CARGA HORÁRIA DEVERÁ SER EFETIVADA MEDIANTE A INTEGRALIZAÇÃO DE, NO MÍNIMO, 2800 (DUAS MIL E OITOCENTAS) HORAS, NAS QUAIS A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA GARANTA, NOS TERMOS DOS SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS, AS SEGUINTES DIMENSÕES DOS COMPONENTES COMUNS:

"I - 400 (QUATROCENTAS) HORAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR, VIVENCIADAS AO LONGO DO CURSO;

II - 400 (QUATROCENTAS) HORAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO A PARTIR DO INÍCIO DA SEGUNDA METADE DO CURSO;

III – 1.800 (MIL E OITOCENTAS) HORAS DE AULAS PARA OS CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO CULTURAL;

IV - 200 (DUZENTAS) HORAS PARA OUTRAS FORMAS DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS.

PARÁGRAFO ÚNICO. OS ALUNOS QUE EXERÇAM ATIVIDADE DOCENTE REGULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA PODERÃO TER REDUÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO ATÉ O MÁXIMO DE 200 (DUZENTAS) HORAS."

Educação Cognitiva

Sensibilidade Artística e Estética.

Cultura e Sociedade

3.3 AVALIAÇÃO DO CURSO EM VIGOR

A REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO TEVE COMO UMA DE SUAS DIRETRIZES A ANÁLISE DO RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DO CURSO DE DANÇA DA UFV, REALIZADO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP EM 2005.

EM MARÇO DE 2011, FOI INSTITUÍDA UMA COMISSÃO, CONFORME ATO DE NOMEAÇÃO Nº 0012011/DAH, PARA AVALIAR O CURRÍCULO ATUAL E APRESENTAR NOVAS PROPOSTAS, SENDO:

- REPENSAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA, EM TERMOS DE PREMISSAS CONCEITUAIS DO CURSO: OS OBJETIVOS, O PERFIL DO EGRESSO, AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS;

- ANALISAR OS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DISPOSTAS NA MATRIZ CURRICULAR, PARA ADAPTÁ-LAS À NOVA REALIDADE E DIRETRIZES;

- ESTIMULAR A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTERAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA; E (P. 12).

"- SUGERIR A INSERÇÃO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA PARA POSSIBILITAR UMA ÊNFASE NAS ÁREAS EM QUE O ESTUDANTE SINALIZA POSSUIR MAIOR AFINIDADE;" (P. 13).

"A PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SE DESTINA A CONTEMPLAR AS INOVAÇÕES E DEMANDAS DECORRENTES DA NOVA CONJUNTURA CULTURAL, ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL, AJUSTANDO O CURSO DE GRADUAÇÃO ÀS EXIGÊNCIAS DO MEC, BEM COMO FOMENTANDO O ENSINO, A EXTENSÃO, A PESQUISA E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE QUALIDADE, QUE ATENDAM ÀS DEMANDAS DA SOCIEDADE E, AO MESMO TEMPO, ÀS EXIGÊNCIAS DA INSTITUIÇÃO" (P. 13)

"4. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA
4.1 CONCEPÇÃO GERAL
A DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO ESTA LEGITIMADA NO UNIVERSO ACADÊMICO EM DIFERENTES CULTURAS E SOCIEDADES. NO SÉCULO XXI, O CORPO DA DANÇA É UM CORPO/SUJEITO QUE AFETA E É AFETADO PELO TODO. A DANÇA E AS ARTES PERFORMATIVAS GANHAM NOVAS DIMENSÕES COM ESSE NOVO ENTENDIMENTO.
DENTRO DESTA PERSPECTIVA, O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFV ESTÁ COMPROMETIDO EM FORMAR O PROFISSIONAL CAPAZ DE ARTICULAR A PRÁTICA ARTÍSTICA COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. VISA À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS QUE POSSIBILITEM A ANÁLISE, REFLEXÃO CRÍTICA, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PENSAMENTO NA ÁREA DO ENSINO DA DANÇA E OU ARTES PERFORMATIVAS. ACOMPANHA A TENDÊNCIA ATUAL DE ATENDER ÀS NECESSIDADES DO SUJEITO PARA QUE ESTE ASSUMA UM POSICIONAMENTO CONTEMPORÂNEO REFLEXIVO E CRÍTICO, CAPAZ DE INSERIR A ARTE NO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DE DIFERENTES TEMPOS E POVOS. O PROFISSIONAL DEVERÁ ESTAR PREPARADO PARA ATUAR E PROPOR AÇÕES PEDAGÓGICAS DE DANÇA, QUE COMPREENDAM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, A APTIDÃO PARA INVESTIGAR/PESQUISAR DIFERENTES LINGUAGENS COREOGRÁFICAS OU ARTÍSTICO-CORPORAIS E PARA ARTICULAR A DIVERSIDADE DE LINGUAGENS CÊNICAS, DIALOGANDO COM OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO, EM UM CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL AMPLO. TAL PERSPECTIVA DESTACA E REFORÇA SEU POTENCIAL COMO AGENTE DE PROMOÇÃO DA SAÚDE, UMA VEZ QUE, EM SUAS DIVERSAS E POSSÍVEIS ABORDAGENS PROMOVE MELHORIAS NA QUALIDADE DE VIDA. ATRAVÉS DA DANÇA É POSSÍVEL ABORDARMOS E TRATARMOS DE QUESTÕES COMO INCLUSÃO SOCIAL, ENTRE OUTRAS QUESTÕES RELEVANTES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. PROJETOS, AÇÕES COM DANÇA PODEM E DEVEM LEVAR EM CONSIDERAÇÃO SEU POTENCIAL DE RECUPERAR E REABILITAR DIFERENTES ASPECTOS DA VIDA HUMANA. A DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE CONSIDERA E SE ESTRUTURA PRINCIPALMENTE NUMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR. A PARTIR DE SUA RELAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO COMO A FILOSOFIA, A PSICOLOGIA, A MEDICINA, A EDUCAÇÃO FÍSICA, ENTRE OUTRAS VEM AMPLIANDO E PROVOCANDO A PRODUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS. NO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, LEVAMOS EM CONSIDERAÇÃO SUA DIMENSÃO ARTÍSTICA, HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL, E A PARTIR DESTA PERSPECTIVA BUSCAMOS INOVAR TEÓRICA E PEDAGOGICAMENTE PROPOSTAS E AÇÕES DE ENSINO DA DANÇA. RESPEITANDO A

Necessidades Especiais

Arte como expressão

Formação Docente em Dança

Educação Básica

CULTURA E A POÉTICA BRASILEIRA, BUSCAMOS FOMENTAR DISCUSSÕES E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS COMPROMETIDOS COM O RESPEITO ÀS TRADIÇÕES, TANTO QUANTO COM AS REFLEXÕES E MUDANÇAS QUE AS MESMAS PROVOCAM" (P. 14).

"4.2 OBJETIVOS

4.2.1 OBJETIVOS GERAIS

O CURSO TEM POR OBJETIVO FORMAR O PROFISSIONAL COM COMPETÊNCIA PARA DESENVOLVER HABILIDADES ENTRE OS SABERES ARTÍSTICO, PEDAGÓGICO E CIENTÍFICO. FORMAR PROFISSIONAIS ATUANTES E RESPONSÁVEIS, COM VISÃO CRÍTICA E SENSIBILIDADE, APTOS A CONECTAR CONHECIMENTOS, TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS E ADAPTAR-SE A COMPLEXIDADE DO MUNDO CONTEMPORÂNEO.

4.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

FORMAR PROFISSIONAL CAPAZ DE:

- RESPONDER DE FORMA AUTÊNTICA, SEGURA E INOVADORA ÀS SOLICITAÇÕES PROFISSIONAIS, PREOCUPANDO-SE COM OS ASPECTOS ARTÍSTICOS, CULTURAIS E SOCIAIS;

- LIDAR COM TEORIAS E ESTUDOS DA DANÇA ESTABELECENDO RELAÇÕES TRANSDISCIPLINARES ENTRE A DANÇA E DEMAIS ÁREAS DO CONHECIMENTO;

- AGIR COMO MEDIADOR EDUCACIONAL, PERMITINDO QUE O ESTUDANTE SE RECONHEÇA COMO CO-RESPONSÁVEL PELA SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO;

- DOMINAR E APRIMORAR PERMANENTEMENTE OS AVANÇOS DO CONHECIMENTO NA ÁREA DE FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL E NO PROCESSO EDUCACIONAL DA DANÇA;

- IDENTIFICAR E DESENVOLVER AS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGEM DA DANÇA, EXERCITANDO A CRIATIVIDADE E A REFLEXÃO;

- ASSUMIR UM POSICIONAMENTO CONTEMPORÂNEO E CRÍTICO SOBRE OS CONTEÚDOS QUE COMPÕEM ESTA LINGUAGEM ARTÍSTICA COM RELAÇÃO À REALIDADE SOCIAL.

- ATUAR EM DANÇA NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL;

- ELABORAR E APLICAR PROJETOS E AÇÕES PEDAGÓGICAS QUE VISEM O DOMÍNIO DE HABILIDADES MOTORAS ESPECÍFICAS, AUTOCONSCIÊNCIA, INTEGRANDO EXPRESSIVIDADE E CRIATIVIDADE AO MOVIMENTO CORPORAL DE SEUS ALUNOS;

- ESTIMULAR PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE EXCELÊNCIA, CAPAZES DE PROMOVER O CONHECIMENTO, A TROCA DE SABERES E O COMPROMETIMENTO COM A COMUNIDADE;

- CONSIDERAR A DANÇA EM SUAS LINGUAGENS DIVERSAS, EXPLORANDO O CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL COM PERSPECTIVA HISTÓRICA E ARTÍSTICA;

"- ESTIMULAR EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E CONVÍVIO PLURAL QUE VISEM AMPLIAR AS REFERÊNCIAS DE VISÃO EM DANÇA; E

- FORMAR UM PROFISSIONAL CRÍTICO E COMPROMETIDO ÉTICA E SOCIALMENTE COM AS QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS" (P. 15-16)

.

Educação Básica

Papel Social da Educação

Cultura e Sociedade

Educação Especial

Conceito amplo de Educação

Ensino Superior

“4.3 PERFIL DO EGRESSO **O LICENCIADO EM DANÇA DEVE SER CAPAZ DE ENSINAR DANÇA COMO EXPRESSÃO HUMANA POR EXCELÊNCIA, PERMITINDO-SE RECONHECER AS INÚMERAS POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES CRIATIVAS E COMUNICATIVAS DO PRÓPRIO CORPO E DO OUTRO, E, ASSIM SENDO, SER CAPAZ DE ELABORAR E APLICAR OS PRÓPRIOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE DANÇA, PESQUISAS E PROJETOS DE COMPOSIÇÃO E DE ARTES CORPORAIS. BEM COMO SER CAPAZ DE APLICAR PROJETOS PROPOSTOS POR OUTROS PROPONENTES EM DIFERENTES CIRCUNSTÂNCIAS, EM ESPECIAL NO ENSINO FORMAL, INFORMAL E EM PROJETOS SOCIAIS, CONECTADO COM AS QUESTÕES HUMANAS DA CONTEMPORANEIDADE” (P. 16)**	Acadêmico Cultural Cultura acadêmica
“5 PERFIL E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS **O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFV TEM POR OBJETIVO FORMAR PROFESSORES DE DANÇA PARA ATUAR NO ENSINO FORMAL – INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO. O LICENCIADO EM DANÇA DEVE SER CAPAZ DE:** • **ARTICULAR A PRÁTICA ARTÍSTICA COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM;** • **AGIR COMO MEDIADOR EDUCACIONAL, PERMITINDO QUE O ESTUDANTE SE RECONHEÇA COMO CO-RESPONSÁVEL PELA SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO;** • **DOMINAR E APRIMORAR PERMANENTEMENTE OS AVANÇOS DO CONHECIMENTO NA ÁREA DE FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL E NO PROCESSO EDUCATIVO EM DANÇA;** • **IDENTIFICAR E DESENVOLVER DIFERENTES MODALIDADESAS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGEM DEA DANÇA, EXERCITANDO A COMPREENSÃO, A CRIATIVIDADE E A REFLEXÃO;** • **REALIZAR SEU TRABALHO SOB A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR, ESTABELECENDO UM DIÁLOGO ENTRE A DANÇA E AS DEMAIS ÁREAS;** • **ASSUMIR UM POSICIONAMENTO CONTEMPORÂNEO E CRÍTICO SOBRE OS CONTEÚDOS QUE COMPÕEM A ARTE DO MOVIMENTO COM RELAÇÃO À REALIDADE SOCIAL;** • **ATUAR EM DANÇA NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL;** • **SER CAPAZ DE MINISTRAR AULAS DE DIFERENTES TÉCNICAS DE DANÇA, PODENDO ATUAR EM MODALIDADES COMO: INCLUINDO BALÉ CLÁSSICO, DANÇA CONTEMPORÂNEA, E DANÇAS POPULARES, ENTRE OUTRAS, ADAPTADAS À REALIDADE DE SEUS ALUNOS (FAIXA ETÁRIA, NÍVEL TÉCNICO E CONDIÇÕES SÓCIO-CULTURAIS);** • **CONHECER/DOMINAR A TERMINOLOGIA UNIVERSAL DA DANÇA CLÁSSICA;** • **SER CAPAZ DE COMPREENDER SEU PRÓPRIO CORPO, TER CONSCIÊNCIA DE SUA MOBILIDADE, RESPEITANDO SEUS LIMITES E RESPONSABILIDADES PARA QUE POSSA INTERVIR NA EDUCAÇÃO CORPORAL E ESTÉTICA DO OUTRO.** • **ANALISAR E INTERVIR ETICAMENTE NAS SITUAÇÕES DO COTIDIANO PROFISSIONAL, A PARTIR DE UMA ATITUDE CRÍTICO-REFLEXIVA IDENTIFICADA COM OS IDEAIS E VALORES DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA;** • **DOMINAR OS CONHECIMENTOS CLÁSSICOS E ESSENCIAIS RELACIONADOS ÀS ARTES E À SUA FORMAÇÃO ESPECÍFICA, ADEQUANDO-OS ÀS NECESSIDADES DE EMANCIPAÇÃO SÓCIO-CULTURAL DOS SERES HUMANOS E AO DESENVOLVIMENTO DEMOCRÁTICO DA SOCIEDADE;**	MEC/INEP

- **COMPARTILHAR SABERES COM PROFISSIONAIS DE DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO E ARTICULAR EM SEU TRABALHO AS ATRIBUIÇÕES DESSAS ÁREAS;" (P. 17)**

- **"CONHECER E DOMINAR OS CONTEÚDOS RELACIONADOS À ARTE DA DANÇA, QUE SÃO OBJETO DA SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL, ADEQUANDO-OS AO SEU CAMPO DE ATUAÇÃO;**
- **RELACIONAR OS CONTEÚDOS REFERENTES À SUA ÁREA DE CONHECIMENTOS COM: OS FATOS, AS TENDÊNCIAS, OS FENÔMENOS OU MOVIMENTOS DA ATUALIDADE. COMPREENDER AS IMPLICAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS, POLÍTICAS, ECONÔMICAS E AMBIENTAIS DO CAMPO DAS ARTES DE MODO A AGIR DE FORMA CRÍTICO-REFLEXIVA;**
- **INTERVIR PROFISSIONAL E ACADEMICAMENTE, A PARTIR DE CONHECIMENTOS DE NATUREZA ARTÍSTICA-TÉCNICA, CIENTÍFICA E SÓCIO-CULTURAL, DE MODO A ATENDER ÀS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA DANÇAS ARTES PRESENTES NA SOCIEDADE, CONSIDERANDO O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL, AS CARACTERÍSTICAS REGIONAIS E OS DIFERENTES INTERESSES E NECESSIDADES IDENTIFICADOS COM O CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL;**
- **TER O PERFIL QUE PROMOVERA A DANÇA COMO EXPRESSÃO HUMANA POR EXCELÊNCIA, QUE FACILITE A APROXIMAÇÃO ENTRE OS HOMENS, CONHECENDO SEU CORPO COMO MEIO DE EXPRESSÃO DAS SUAS ATITUDES, DOS SEUS SENTIMENTOS E DOS PENSAMENTOS; E**
- **RECONHECER AS INÚMERAS POSSIBILIDADES DE AFINAMENTO DO CORPO DO ALUNO E NÃO APENAS A IMPOSIÇÃO DA SUA MANEIRA DE CRIAR DANÇAS;**
- **INTERPRETAR E ANALISAR QUESTÕES QUE ENVOLVEM O SER HUMANO EM MOVIMENTO, NUMA SÍNTESE DOS CONHECIMENTOS SOBRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO" (P. 18).**

"6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA FOI INICIALMENTE ELABORADO NO ANO DE 2000, PELA COMISSÃO DE ARTES CÊNICAS (TEATRO E DANÇA), ATENDENDO AO DOCUMENTO PROPOSTA PARA AS FUTURAS DIRETRIZES CURRICULARES DE DANÇA PARA ANÁLISE *E* SUGESTÕES NA *INTERNET,* CONFORME PARECER Nº 776/97 DO CNE, QUE SUGERIA A CARGA HORÁRIA DE 2.800 HORAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA (MED-MED/SESU, 1999). O CURRÍCULO TEM A FINALIDADE DE PROPORCIONAR AO ALUNO A POSSIBILIDADE DA INVESTIGAÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DO ESPÍRITO CRÍTICO E INSERÇÃO NUMA ÁREA DE CONHECIMENTO QUE É A DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ARTÍSTICA ATRAVÉS DO CORPO, A ÁREA DA DANÇA. PARA TAL, O CURRÍCULO É DESENVOLVIDO DE MANEIRA TRANSDISCIPLINAR, ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE A DANÇA E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO. EM 2005, OS PROFESSORES DO CURSO DE DANÇA PROPUSERAM UMA REFORMA CURRICULAR, QUE COMEÇOU A SER IMPLANTADA NESTE ANO DE 2005, ATENDENDO ÀS DIRETRIZES E AOS PRINCÍPIOS FIXADOS PELOS PARECERES CNE/CES 776/97, DE 3/12/2003 E 583/2002, DE 04/04/2001, E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ELABORADAS PELAS COMISSÕES DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE DANÇA, PROPOSTA AO CNE PELO SESU/MEC, CONSIDERANDO O QUE CONSTA NOS PARECERES CNE/CES 67/2003 DE 11/03/2003, R 196/2003 DE 05/08/2003, HOMOLOGADO PELO SENHOR MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, RESPECTIVAMENTE EM 2 DE JUNHO DE 2003 E 12 DE FEVEREIRO DE 2004. COM A REFORMA DA MATRIZ CURRICULAR OCORRIDA EM 2005, HOUVE

Cultura e contemporaneidade

Cultura e Sociedade

Artes da Cena e/ou Performance - apresentam o corpo como suporte.

Arte/Educação

Artes perfomativas

Sócio-cultural
O aspecto étnico

Artes do corpo

Sócio-cultural

A MUDANÇA DE NOMENCLATURA E DA CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DE PRÁTICA DE ENSINO, QUE PASSARAM A SER DENOMINADAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DISCIPLINA DANÇA MODERNA PASSOU A SER DENOMINADA DANÇA CONTEMPORÂNEA. DE ACORDO COM O ART. 5º, DA RESOLUÇÃO N°3, DE 8 DE MARÇO DE 2004, OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DEVEM CONTEMPLAR EM SEU PROJETO PEDAGÓGICO E EM SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, OS SEGUINTES CONTEÚDOS INTERLIGADOS:
"I - CONTEÚDOS BÁSICOS: ESTUDOS RELACIONADOS COM AS ARTES CÊNICAS, A MÚSICA, AS CIÊNCIAS DA SAÚDE E AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, COM ÊNFASE EM PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL, BEM ASSIM COM AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA VIDA E DE SEUS VALORES;
II - CONTEÚDOS ESPECÍFICOS: ESTUDOS RELACIONADOS COM A ESTÉTICA E COM A HISTÓRIA DA DANÇA, A CINESIOLOGIA, AS TÉCNICAS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E DE EXPRESSÃO CORPORAL E A COREOGRAFIA;
III - CONTEÚDOS TEÓRICO-PRÁTICOS: DOMÍNIOS DE TÉCNICAS E PRINCÍPIOS INFORMADORES DA EXPRESSÃO MUSICAL, ENVOLVENDO ASPECTOS COREOGRÁFICOS E DE EXPRESSÃO CORPORAL, BEM COMO O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES RELACIONADAS COM OS ESPAÇOS CÊNICOS, COM AS ARTES PLÁSTICAS, COM A SONOPLASTIA E COM AS DEMAIS PRÁTICAS INERENTES À PRODUÇÃO EM DANÇA COMO EXPRESSÃO DA ARTE E DA VIDA" (P. 19)

Ação cultural e educativa

"6.1 Núcleo de conhecimentos básicos (585h) Citologia e Histologia	Antropologia e Arte	Metodologia Científica	Música e Movimento I
Anatomia Humana	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem	Música e Movimento II
Fisiologia do Movimento		Libras" (p. 19).	

Cultural e poético

Correlação Arte, Educação e Pesquisa.

“6.2 Núcleo de conhecimentos específicos (1.290h) Cinesiologia	Estudos Básicos da Técnica do Balé Clássico	Dança Contemporânea I	Folclore e Danças Brasileiras I
História da Dança	Balé Clássico I	Dança Contemporânea II	Folclore e Danças Brasileiras II
Dança e Educação Somática I	Balé Clássico II	Dança Contemporânea III	Folclore e Danças Brasileiras III
Filosofia e Arte	Balé Clássico III	Dança Contemporânea IV	Didática do Ensino da Dança
Arte do Movimento I	Dança Contemporânea V	Dança e Educação Especial I	
Arte do Movimento II	Dança de Salão	Dança e Educação Especial II” (p. 19).	

Correlação Arte.Cultura e Sociedade.

Educador como mediador do conhecimento

Dança como linguagem artística.

Contexto social e cultural.

Artes corporais

“6.3 Núcleo de conhecimentos teórico-práticos (930h) Composição Solística	Atuação Teatral	Prática Pedagógica no Segmento da Educação Infantil	Pesquisa em Dança
Composição Coreográfica	Desenho Teatral	Prática Pedagógica no Segmento do	Estágio Supervisionado de
Ensino Fundamental		Licenciatura I e II	
Produção Artística e Administrativa		Prática Pedagógica no Segmento do Ensino Médio” (p. 19-20)	

“6.4 INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO
- **DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: 3.015 H**
- **CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL – 1985 H**
- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: 400 H**
- **ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 225 H**
- **ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA: 405 H**
- **DISCIPLINAS OPTATIVAS: 180 H**
- **CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.195 H**

AS 400 HORAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR ESTÃO DISTRIBUÍDAS AO LONGO DO CURSO, NO INTERIOR DAS DISCIPLINAS QUE CONSTITUEM OS COMPONENTES CURRICULARES DE FORMAÇÃO, A SABER: DAN 219 – ARTE DO MOVIMENTO II (15H), DAN 210 - MÚSICA E MOVIMENTO II (15H), DAN 212 - DANÇA DE SALÃO I (15H), DAN 215 - BALÉ CLÁSSICO II (20H), DAN 315 - BALÉ CLÁSSICO III (20H), DAN 230 – DIDÁTICA NO ENSINO DA DANÇA (15H), DAN 233 – DANÇA E EDUCAÇÃO ESPECIAL I (30H), DAN 334 - DANÇA E EDUCAÇÃO ESPECIAL II (30H), DAN 218 – DANÇA CONTEMPORÂNEA IV (20H), DAN 418 - DANÇA CONTEMPORÂNEA V (20H), DAN 261 – FOLCLORE E DANÇAS BRASILEIRAS III (15H), DAN 435 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (60H), DAN 436 –

Arte Comunicação e Expressão.

MEC

Interface linguagens artísticas

Técnica

Relação com linguagens artísticas
Arte e Dança - expressão

Antropologia

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (60H), DAN 437 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DO ENSINO MÉDIO (60H)" (P. 20).

"6.5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO N° 1, DE 17 DE JULHO DE 2004.
ART. 2°

INCISO 1° A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS TEM POR OBJETIVO A DIVULGAÇÃO E PROMOÇÃO DE CONHECIMENTOS, BEM COMO DE ATITUDES, POSTURAS E VALORES QUE EDUQUEM CIDADÃOS QUANTO À PLURALIDADE ÉTNICO-RACIAL, TORNANDO-OS CAPAZES DE INTERAGIR E NEGOCIAR OBJETIVOS COMUNS QUE GARANTAM DIREITOS E VALORIZAÇÃO DE IDENTIDADE, NA BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA BRASILEIRA.

INCISO 2° O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANA TEM POR OBJETIVO O RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIROS, BEM COMO A GARANTIA DE RECONHECIMENTO E IGUALDADE DE VALORIZAÇÃO DAS RAÍZES AFRICANAS DA NAÇÃO BRASILEIRA, AO LADO DAS INDÍGENAS E EUROPEIAS.

OS COMPONENTES CURRICULARES ABAIXO MENCIONADOS OFERECEM, EM SUAS EMENTAS E PROGRAMAS ANALÍTICOS, POSSIBILIDADES DE ESTUDOS QUE LEVAM O ACADÊMICO A COMPREENDER, DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR, A FORMAÇÃO RACIAL DO PAÍS, PARA DAR CRÉDITO AOS QUE TANTO CONTRIBUÍRAM AO CRESCIMENTO POPULACIONAL, AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, O COMPORTAMENTO, A LINGUAGEM E A COMBINAÇÃO DE COSTUMES QUE ORIGINARAM E CONTINUAM FORMANDO A CULTURA DO POVO BRASILEIRO. AS DISCIPLINAS PROPÕEM A VALORIZAÇÃO DA INCORPORAÇÃO DE ELEMENTOS TRANSÉTNICOS DAS RAÍZES INDÍGENAS, AFRICANAS, EUROPÉIAS E ASIÁTICAS DA NAÇÃO BRASILEIRA" (P 20-21).

"É INEGÁVEL E FUNDAMENTAL A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA PRESENÇA E CONTRIBUIÇÃO NEGRA À CULTURA BRASILEIRA. DEMANDA A CONSIDERAÇÃO DO CRUZAMENTO DE ETNIAS DIFERENTES E DA CONSEQUENTE INCORPORAÇÃO DE TRAÇOS CULTURAIS NA FORMAÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA, TAIS COMO: O INTERESSE PELO FOLCLORE, PELA MÚSICA, PELA RELIGIOSIDADE, PELOS RITMOS E INSTRUMENTOS, PELOS RITOS GUERREIROS E COREOGRÁFICOS.

ELENCO DAS DISCIPLINAS DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR QUE PERMITEM ABORDAGENS RELACIONADAS ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

DAN 100 - HISTÓRIA DA DANÇA I E II; DAN 103 - FILOSOFIA E ARTE; DAN 110 - MÚSICA E MOVIMENTO I; DAN 210 – MÚSICA E MOVIMENTO II; DAN 113 - DANÇA E EDUCAÇÃO SOMÁTICA I; DAN 117- DANÇA CONTEMPORÂNEA I; DAN 118- DANÇA CONTEMPORÂNEA II; DAN 217- DANÇA CONTEMPORÂNEA III; DAN 218- DANÇA CONTEMPORÂNEA IV; DAN 418 - DANÇA CONTEMPORÂNEA V; ARTE DO

Folclore

História da Dança

Educação somática

Filosofia e Arte

Dança e Educação

Arte do movimento (Laban)

Educação especial

Pesquisa

MOVIMENTO I; DAN 120 - DESENVOLVIMENTO HUMANO E DANÇA; DAN 161 - FOLCLORE E DANÇAS BRASILEIRAS I, II E III; DAN 170 - ATUAÇÃO TEATRAL I; DAN 177 – TENDÊNCIAS E MODISMOS NA DANÇA I; DAN – COMPOSIÇÃO SOLÍSTICA I; DAN 184 – COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA I; DAN 212 – DANÇA DE SALÃO I; DAN – DANÇA E A ESCOLA I; DAN 232 - DANÇA E EDUCAÇÃO ESPECIAL; DAN 240 - PESQUISA EM DANÇA I; DAN 295 - IMAGEM E VÍDEO I; DAN 313; DANÇA JAZZ; DAN 398 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES; DAN 435 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL; DAN 436 -PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL; DAN 437- PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DO ENSINO MÉDIO; DAN 441 – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I E DAN 443 – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II" (P. 21).

Educação Infantil

"6.6 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DECRETO N° 4.281 DE 25 DE JUNHO DE 2002.
ART. 5°
I - A INTEGRAÇÃO AMBIENTAL ÀS DISCIPLINAS DE MODO TRANSVERSAL, CONTÍNUO E PERMANENTE;

Produção em artes

LEI N° 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999.
CAPÍTULO I
ART. 3°

Relações Étnico-raciais

II- ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CABE PROMOVER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTEGRADA AOS PROGRAMAS AMBIENTAIS QUE DESENVOLVEM;
SEÇÃO II
ART. 10°
INCISO 3° NOS CURSOS DE FORMAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL, EM TODOS OS NÍVEIS, DEVE SER INCORPORADO CONTEÚDO QUE TRATE DA ÉTICA AMBIENTAL DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS A SEREM DESENVOLVIDAS.

A ARTE DE CADA CULTURA REVELA O SENTIR, PENSAR E AGIR QUE ESTÃO ARTICULADOS A SIGNIFICADOS E VALORES ENVOLVIDOS NAS RELAÇÕES DOS INDIVÍDUOS COM O PRÓXIMO E COM A NATUREZA, APONTANDO PARA A COMPREENSÃO MAIS SIGNIFICATIVA DAS QUESTÕES ARTÍSTICAS E AMBIENTAIS. O CONHECIMENTO EM ARTE ABRE PERSPECTIVAS PARA QUE O ALUNO TENHA COMPREENSÃO DO MUNDO. DE RAIZ ETIMOLÓGICA GREGA OÎKOS, QUE SIGNIFICA CASA OU HABITAT, O PREFIXO ECO SUGERE, EM PRIMEIRA MÃO, A CASA DO SER HUMANO, SEU CORPO, A MATÉRIA-PRIMA DA DANÇA. A EXPERIMENTAÇÃO COM MOVIMENTOS PRÓPRIOS, ORIUNDOS DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE DO INDIVÍDUO, LEVA-O A REFLETIR, ANALISAR E APOIAR IDEAIS DEMOCRÁTICOS QUE PRESSUPÕEM DIREITOS A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. PARA QUE O CIDADÃO BRASILEIRO SE SINTA COMO AGENTE DA HISTÓRIA DE UM PAÍS GIGANTESCO EM DIMENSÕES GEOGRÁFICAS, COM DISTINTA EXUBERÂNCIA DE RECURSOS NATURAIS, TORNA-SE NECESSÁRIO UMA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO POTENCIAL CRIATIVO QUE POSSUI PARA PRESERVAR SUA LIBERDADE DE AÇÃO E EXPRESSÃO EM RELAÇÃO AO MEIO AMBIENTE. AS INFINDÁVEIS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO COM O CORPO OFERECIDAS PELOS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS ABAIXO

Antropologia

Sociologia

Cultura do povo brasileiro

ELENCADAS, OFERECEM AO ALUNO UMA EXPERIÊNCIA DIRETA, FÍSICA E SENSORIAL QUE ENVOLVE CONHECIMENTO E CUIDADO DE SI PRÓPRIO E DO MEIO QUE O CERCA. SÃO ELAS: DAN 103 - FILOSOFIA E ARTE; DAN 113 - DANÇA E EDUCAÇÃO SOMÁTICA I; DAN 117- DANÇA CONTEMPORÂNEA I; DAN 118- DANÇA CONTEMPORÂNEA II; DAN 217- DANÇA CONTEMPORÂNEA III; DAN 218- DANÇA CONTEMPORÂNEA IV; DAN 418 - DANÇA CONTEMPORÂNEA V; ARTE DO MOVIMENTO I; DAN 120 - DESENVOLVIMENTO HUMANO E DANÇA; DAN 170 - ATUAÇÃO TEATRAL I; DAN 181 - COMPOSIÇÃO SOLÍSTICA I; DAN 184 - COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA I; DAN 210 – MÚSICA E MOVIMENTO II; DAN 232 - DANÇA E A ESCOLA I; DAN 232 – DANÇA E EDUCAÇÃO ESPECIAL; DAN 240 - PESQUISA EM DANÇA; DAN 295 – IMAGEM E VÍDEO I; DAN 398 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES; DAN 435 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL; DAN 436 -PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL; DAN 437- PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SEGMENTO DO ENSINO MÉDIO; DAN 441 – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I E DAN 443 – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II" (P. 22-23).

Papel social da universidade

"6.7 PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

COMO O OBJETIVO É PROMOVER A EDUCAÇÃO CONTINUADA, O CURSO DE DANÇA, PRETENDE OFERECER AOS SEUS EGRESSOS E AO PÚBLICO EM GERAL, CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E *STRICTU SENSU*, OS QUAIS ESTÃO ALINHADOS COM AS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO E AS EXPECTATIVAS DA SOCIEDADE, PROMOVENDO ASSIM, A INTEGRAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO. ATUALMENTE, NO BRASIL SÃO OFERECIDOS CURSOS LATO SENSU EM DANÇA, PRINCIPALMENTE EM GRANDES CENTROS URBANOS, E É OFERECIDO UM ÚNICO CURSO DE MESTRADO EM DANÇA, PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

COM PESQUISAS NO CAMPO DAS ARTES E DA DANÇA EM FRANCA EXPANSÃO, E COM DESTAQUE NO CENÁRIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COM ARTE, OBJETIVAMOS COM TAIS OFERTAS INTENSIFICAR, DINAMIZAR E ESTIMULAR A PRODUÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA E PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE OS DISCENTES DOS TRÊS NÍVEIS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA, ASSIM COMO DIVULGAR, PARTILHAR OS RESULTADOS E CONQUISTAS DA UFV" (P. 23).

(rol de disciplinas relacionadas à Dimensão cultural

"6.8 FORMAS DE REALIZAÇÃO DA TRANSDISCIPLINARIDADE

A TRANSDISCIPLINARIDADE É UMA PREOCUPAÇÃO CONSTANTE DO CORPO DOCENTE, DESDE A ELABORAÇÃO DETALHADA DOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS, COMO TAMBÉM NA UTILIZAÇÃO DE OUTRAS METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM QUE, SEMPRE QUE POSSÍVEL, PODERÃO ATENDER ÀS NECESSIDADES DE TODAS AS DISCIPLINAS DO SEMESTRE. TAL PROPOSTA SE CONCRETIZA A PARTIR DA INTER-RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS NA BUSCA DE COERÊNCIA ENTRE REFLEXÃO E AÇÃO. E SE ESTRUTURA EM DEBATES, SEMINÁRIOS, GRUPOS DE PESQUISA, ENTRE OUTRAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES ENTRE ESTUDIOSOS, ESPECIALISTAS E INTERESSADOS. A TRANSDISCIPLINARIDADE PODE OCORRER, TAMBÉM POR MEIO DA ADOÇÃO DE AVALIAÇÕES ENTRE DISCIPLINAS, ELABORADAS EM CONJUNTO POR PROFESSORES DE UM MESMO SEMESTRE LETIVO. ESTA AVALIAÇÃO CONJUNTA DOS CONHECIMENTOS MINISTRADOS NO SEMESTRE PERMITE REFORÇAR E CONSOLIDAR A INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, BEM COMO INCREMENTAR A COMUNICAÇÃO HORIZONTAL ENTRE OS PARES. ALÉM DISSO, ESPERA-SE UMA PARTICIPAÇÃO ATIVA DO ALUNO, TRABALHANDO EM EQUIPES, APRESENTANDO TRABALHOS, DESENVOLVENDO PROJETOS CUJOS TEMAS DEVEM ABRANGER AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO BACHAREL

Educação ambiental

EM DANÇA, TAIS COMO COREOGRAFIA, ATUAR NO ENSINO NÃO FORMAL EM ESCOLAS DE DANÇA, DEPARTAMENTOS PÚBLICOS DE ARTE E CULTURA, CLUBES, CONDOMÍNIOS, ACADEMIAS, DENTRE OUTROS. ASSIM, SÃO DESENVOLVIDOS TRABALHOS COM TEMAS COMO, POR EXEMPLO, INSERÇÃO DO BACHAREL NO AMBIENTE ARTÍSTICO, ADMINISTRAÇÃO E GERENCIAMENTO DE PROJETOS, REALIDADE SOCIOECONÔMICA ONDE AS ARTES ESTÃO INSERIDAS, ENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL COM AS ESTRATÉGIAS DE VIABILIZAÇÃO DE PRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE/ESPETÁCULOS, PROJETOS SOCIAIS COM ARTE/EDUCAÇÃO" (P. 23-24).

"6.9 METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A APRENDIZAGEM TRANSCENDE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS. SEU OBJETIVO É CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DE UM INDIVÍDUO CRÍTICO E ÉTICO, QUE POSSA ATUAR NO SEU CONTEXTO SOCIAL DE FORMA COMPROMETIDA COM A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA, SOLIDÁRIA E INTEGRADA AO MEIO AMBIENTE. A METODOLOGIA ADOTADA É FOCADA NO ESTUDANTE, VISTO COMO SUJEITO ATIVO E PARTICIPATIVO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. CONSIDERA SUA SUBJETIVIDADE, SUAS EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS COM OS ASPECTOS DA CONSCIÊNCIA CORPORAL, O DESENVOLVIMENTO DE SUA PERSONALIDADE FACE AOS ELEMENTOS DA ARTE E DA ESTÉTICA. VALORIZA OS QUESTIONAMENTOS, AS IDÉIAS E AS SUGESTÕES DOS ESTUDANTES, DE MANEIRA A CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES, ATIVOS E CONSTRUTORES DE NOVOS ARGUMENTOS. DIVERSAS ATIVIDADES SÃO DESENVOLVIDAS POR MEIO DE AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS, PARA QUE OS ESTUDANTES PENSEM DE FORMA INTEGRADA E SEJAM CAPAZES DE CONSOLIDAR SEU CONHECIMENTO. NAS AULAS TEÓRICAS, O CONTEÚDO É APRESENTADO ESTIMULANDO DISCUSSÕES ENTRE OS ALUNOS, VISANDO À CONSTRUÇÃO DE UM RACIOCÍNIO LÓGICO SOBRE O ASSUNTO/TEMA APRESENTADO. SÃO INCLUÍDAS DINÂMICAS COMO APRESENTAÇÃO ESCRITA E ORAL DE TRABALHOS ACADÊMICOS E GRUPOS DE DISCUSSÃO, SITUAÇÕES PROBLEMA, ARTIGOS CIENTÍFICOS, APLICABILIDADE DE NOVAS TECNOLOGIAS E OUTROS ASSUNTOS QUE PERMITEM AOS ESTUDANTES O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ANÁLISE CRÍTICA E INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDOS. OS CONTEÚDOS PRÁTICOS MESCLAM AULAS DEMONSTRATIVAS COM AULAS EM QUE OS ALUNOS EFETIVAMENTE EXECUTAM AS ATIVIDADES. OS ESTUDANTES PARTICIPAM DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES QUE CONTRIBUEM PARA DINAMIZAR OS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM, COMO CICLO DE PALESTRAS, REUNIÕES ACADÊMICAS, SEMINÁRIOS, WORKSHOPS ETC.

A ESTRUTURA CURRICULAR CONTEMPLA A FLEXIBILIZAÇÃO POR MEIO DA INCLUSÃO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS E FACULTATIVAS QUE PERMITEM A EXPLORAÇÃO E ABORDAGEM NÃO SÓ DE TEMAS DO CAMPO ESPECIALIZADO, MAS TAMBÉM DE TÓPICOS ABRANGENTES, ATUAIS E RELEVANTES QUE ABRANGEM AS ÁREAS DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, LETRAS, ENTRE OUTRAS" (P. 24-25).

"6.10 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO ENCONTRA-SE DISCIPLINADO PELO REGIME DIDÁTICO DA GRADUAÇÃO QUE ESTABELECE PROCEDIMENTOS E CONDIÇÕES INERENTES A AVALIAÇÃO. ENTENDENDO QUE TAIS PROCEDIMENTOS NÃO PODEM ESTAR DISSOCIADOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, AS AVALIAÇÕES DEVERÃO SE PAUTAR NOS SEGUINTES PRINCÍPIOS:

Arte dentro da Cultura

Conhecimento em Arte = conhecimento sobre o homem

Valor

Educação continuada

Pósgraduação

Promoção da pesquisa

- **PLANEJAMENTO DOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DE FORMA INTEGRADA COM O PROCESSO EDUCACIONAL, COM CONTEÚDOS E OBJETIVOS BEM DEFINIDOS, EXPLICITADOS NOS PROGRAMAS ANALÍTICOS DAS DISCIPLINAS;**
- **UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO PARA DISCUSSÕES E REDEFINIÇÕES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM;**
- **REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÕES FORMATIVAS FREQÜENTES E PERIÓDICAS;**
- **OPÇÃO PREFERENCIAL PELOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO QUE CONTEMPLAM OS ASPECTOS COGNITIVOS, AS HABILIDADES E AS COMPETÊNCIAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM;**
- **UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES PARA MONITORAR A EFICIÊNCIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, PARA ORIENTAR OS PROFESSORES E ALUNOS, PARA ESTIMULAR E ACOMPANHAR O APRENDIZADO INDIVIDUAL DOS ESTUDANTES E PARA GARANTIR A OBEDIÊNCIA A PADRÕES MÍNIMOS DE QUALIDADE DE DESEMPENHO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES QUE IRÃO SE GRADUAR. OU SEJA, AS AVALIAÇÕES SERÃO UTILIZADAS COMO UMA FORMA DE APRIMORAMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE E DAS PRATICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES; E**
- **A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO, EM CADA DISCIPLINA, É PROCEDIDA MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE PROVAS, SEMINÁRIOS, TRABALHOS DE CAMPO, ENTREVISTAS, TESTES E TRABALHOS EXIGIDOS PELO PROFESSOR, AOS QUAIS SÃO ATRIBUÍDOS CONCEITOS OU NOTAS. PARA CADA DISCIPLINA HÁ, OBRIGATORIAMENTE, UM MÍNIMO DE TRÊS AVALIAÇÕES; (P. 25)**

"6.11 ATENDIMENTO AO DISCENTE

ALÉM DAS AULAS, ORIENTAÇÕES E ATENDIMENTOS EXTRACLASSES AOS ESTUDANTES, ESTÁ PREVISTO NO REGIME DIDÁTICO DA UFV, CAPITULO VII, O ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO, ASSEGURADO AO ALUNO E EFETIVADO POR UM PROFESSOR/ORIENTADOR, A QUEM COMPETE, DENTRE OUTRAS FUNÇÕES AS DE:

- EXERCER O ACOMPANHAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS SEUS ORIENTADOS E ZELAR PARA QUE SEJAM CUMPRIDAS AS DETERMINAÇÕES E RECOMENDAÇÕES CONSTANTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO;

- ELABORAR, EM CONJUNTO COM O ORIENTANDO, O PLANO DE ESTUDO A SER CUMPRIDO.

NA PERSPECTIVA DE ATENDIMENTO AO DISCENTE A UFV OFERECE INÚMERAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO, CULTURAL, CIENTIFICO E ESPORTIVO DOS ESTUDANTES, INDEPENDENTEMENTE DO CURSO EM QUE SE ENCONTRAM MATRICULADOS. A UFV POSSUI SERVIÇOS E PROGRAMAS ESTRUTURADOS PARA REALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO AOS DISCENTES ORIUNDOS DOS DIVERSOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E TÉCNICOS OFERTADOS. DENTRE ESSES, PODE-SE DESTACAR A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, O POSTO DE ASSISTÊNCIA MEDICA E ODONTOLÓGICA, O ACOLHIMENTO VIA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (ALOJAMENTO E REFEITÓRIO) E O PROGRAMA DE BOLSAS DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A DIVISÃO DE EXTENSÃO É O SETOR RESPONSÁVEL POR COORDENAR, ESTIMULAR E COMPATIBILIZAR AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DESENVOLVIDAS NA UFV; ATUA DIRETAMENTE COM A PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DA UVF NO SENTIDO DE REALIZAR CONVÊNIOS, PROGRAMAS, PROJETOS E EVENTOS DE EXTENSÃO. NESTE SENTIDO, SÃO DESENVOLVIDAS DIVERSAS ATIVIDADES, TAIS COMO A PROMOÇÃO DE EVENTOS CULTURAIS QUE PROCURAM APROXIMAR A COMUNIDADE VIÇOSENSE DA UNIVERSIDADE E PROMOVER A CULTURA NA CIDADE. POSTO DE ASSISTÊNCIA MÉDICA E

Produção artística

Arte-Educação em projetos sociais

ODONTOLÓGICA: A ASSISTÊNCIA À SAÚDE DOS ESTUDANTES DA UFV É FEITA ATRAVÉS DO SETOR DE SAÚDE LOCALIZADO NO *CAMPUS* DA UFV. OBJETIVA PRESTAR ASSISTÊNCIA À SAÚDE, DE QUALIDADE, A TODA A COMUNIDADE ACADÊMICA. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA COMUNITÁRIA POSSUI UM SISTEMA DE BOLSAS POR MEIO DO QUAL OFERECE ALOJAMENTO E REFEITÓRIO A ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE ECONÔMICA, ORIUNDOS DE VÁRIOS ESTADOS DO PAÍS, GARANTINDO NÃO SÓ O ACESSO, MAS TAMBÉM A PERMANÊNCIA E A OPORTUNIDADE DE CONCLUSÃO DO CURSO ESCOLHIDO. OS ALUNOS DO CURSO DE DANÇA PODEM PARTICIPAR DE ATIVIDADES DE MONITORIA OFERECIDAS DENTRO DO PROGRAMA DE BOLSAS DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO. A MONITORIA É EXERCIDA POR ESTUDANTES REGULARMENTE MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DA UFV, NOS NÍVEIS I E II, RESPECTIVAMENTE, EM COLABORAÇÃO COM PROFESSORES, OUTROS ESTUDANTES E ADMINISTRAÇÃO, VISANDO ALCANÇAR OS SEGUINTES OBJETIVOS: MELHORAR O NÍVEL DE APRENDIZADO DOS ALUNOS, PROMOVENDO CONTATO MAIS ESTREITO ENTRE DISCENTES E DOCENTES E COM O CONTEÚDO DA(S) DISCIPLINA(S) ENVOLVIDA(S); PROPICIAR AO MONITOR A OPORTUNIDADE DE ENRIQUECIMENTO DIDÁTICO-CIENTÍFICO, CAPACITANDO-O A DESENVOLVER MELHOR AS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO; PROPICIAR AO MONITOR A OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E CULTURAL; PERMITINDO-LHE AMPLIAR A CONVIVÊNCIA COM PESSOAS DE INTERESSES DIVERSIFICADOS; E TORNAR A MONITORIA PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ESTUDANTES QUE A EXERCEM" (P. 26-27).

"6.12 AUTO-AVALIAÇÃO DO CURSO

O CURSO DE DANÇA DA UFV VEM BUSCANDO AO LONGO DE SUA EXISTÊNCIA PADRÃO DE EXCELÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES SEJAM ELAS DE ENSINO, PESQUISA OU EXTENSÃO. PARA TAL, UTILIZA VARIAS FERRAMENTAS DE GESTÃO ACADÊMICA, DENTRE ELAS OS PROCESSOS AVALIATIVOS, SEJAM ELES DE NATUREZA EXTERNA OU PROCEDIMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO. NA ESFERA DO ENSINO DE GRADUAÇÃO, O REGIME DIDÁTICO DA UFV ESTABELECE EM SEU ART. 6O QUE "ATÉ A QUARTA SEMANA DO PRIMEIRO PERÍODO LETIVO DE CADA ANO, A COMISSÃO COORDENADORA PROCEDERA À AVALIAÇÃO DE SEU CURSO". ATRAVÉS DE AVALIAÇÃO EXTERNA REALIZADA PELO MEC, SÃO AVALIADOS INDICADORES RELACIONADOS COM A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, CONSIDERANDO, DENTRE OUTROS ASPECTOS, A ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA. INCLUI TAMBÉM A ATUAÇÃO E DEDICAÇÃO DO COORDENADOR, A COERÊNCIA DA MATRIZ CURRICULAR COM OS OBJETIVOS DO CURSO E COM O PERFIL DOS EGRESSOS, A ADEQUAÇÃO, ATUALIZAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS, AS ATIVIDADES ACADÊMICAS ARTICULADAS COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES. NO QUE SE REFERE AOS RECURSOS HUMANOS SÃO AVALIADOS O PERFIL E A ATUAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DO CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO, BEM COMO O DESEMPENHO E A PARTICIPAÇÃO DO CORPO DISCENTE NAS DIVERSAS ATIVIDADES DO CURSO. QUANTO À INFRA-ESTRUTURA SÃO AVALIADAS A ADEQUAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DO ACERVO, OS SERVIÇOS DISPONIBILIZADOS PELA BIBLIOTECA, AS INSTALAÇÕES FÍSICAS, LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS E COMPARTILHADOS PELO CURSO, OS EQUIPAMENTOS E OS DIFERENTES AMBIENTES E CENÁRIOS UTILIZADOS PELOS DISCENTES. AINDA NO CONTEXTO AVALIATIVO, UM INSTRUMENTO IMPRESCINDÍVEL E QUE TEM SUBSIDIADO A ANALISE DOS CURSOS E O "PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS" (PAD) DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO DA UFV. A AVALIAÇÃO É FEITA ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIOS E OS RESULTADOS POSSIBILITAM: 1.INFORMAR O PROFESSOR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA, QUANTO A SUA ADEQUAÇÃO, AOS

OBJETIVOS E A METODOLOGIA UTILIZADA; 2. FORNECER AOS DEPARTAMENTOS SUBSÍDIOS PARA ANÁLISE DOS PROBLEMAS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS QUE OFERECE; 3. PROPICIAR A ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR UMA VISÃO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS DOS DIVERSOS CURSOS; 4. APRESENTAR AS COORDENAÇÕES DE CURSO PARÂMETROS PARA ANALISE DA ADEQUAÇÃO DAS DISCIPLINAS AOS CURSOS; E 5. SENSIBILIZAR O PROFESSOR A RESPEITO DA NECESSIDADE DE AVALIAR CONTINUAMENTE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. TAMBÉM AS AVALIAÇÕES *IN LOCO* REALIZADAS PELO INEP/MEC E OS RELATÓRIOS PRODUZIDOS PELOS AVALIADORES TEM DADO IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS. ESTES RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO TÊM SIDO EXAUSTIVAMENTE DISCUTIDOS E MEDIDAS ACADÊMICAS E ADMINISTRATIVAS IMPLEMENTADAS NO SENTIDO DE SANAR EVENTUAIS FALHAS APONTADAS. A COMISSÃO COORDENADORA DO CURSO ACOMPANHA SISTEMATICAMENTE O RESULTADO DA AVALIAÇÃO, ATUANDO NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS DETECTADOS EM DISCIPLINAS, POR MEIO DE REUNIÃO COM ESTUDANTES E PROFESSORES ENVOLVIDOS, NA BUSCA PERMANENTE DO APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM" (P. 27-28).

"6.13 CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO DE DANÇA

REAFIRMANDO O COMPROMISSO DE HONRAR O PADRÃO DE QUALIDADE DE ENSINO ALCANÇADO NOS ÚLTIMOS 11 ANOS E DE SEGUIR ATUANDO COM TRANSPARÊNCIA QUANTO ÀS AÇÕES ACADÊMICAS E ADMINISTRATIVAS DO DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES, O CURSO DE DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA DISPONIBILIZA PARA O CONHECIMENTO DOS ALUNOS E INTERESSADOS AS INFORMAÇÕES QUE DEFINEM SEU PERFIL ACADÊMICO, OS PROJETOS EM ANDAMENTO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, BEM COMO INFORMAÇÕES SOBRE ESPETÁCULOS E EVENTOS DE DANÇA ORGANIZADOS PELO DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES, ALÉM DO ACESSO ÀS NORMAS E DIRETRIZES ADMINISTRATIVAS DE SEU FUNCIONAMENTO. AS INFORMAÇÕES SUPRACITADAS ESTÃO DISPONIBILIZADAS NA PÁGINA ELETRÔNICA DA UFV WWW.UFV.BR, NA SEDE DO CURSO DE DANÇA E EM SUA PÁGINA ELETRÔNICA WWW.DAN.UFV, DA SEGUINTE FORMA, RESPEITANDO AS DETERMINAÇÕES DA PORTARIA 40 DO MEC:

NO PRÉDIO DA DANÇA ESTÃO AFIXADAS, EM LOCAL VISÍVEL, JUNTO À SECRETARIA DO CURSO/COORDENAÇÃO AS CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO INFORMANDO ESPECIFICAMENTE:

I. ATO AUTORIZATIVO EXPEDIDO PELO MEC, COM A DATA DE PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO;

II. DIRIGENTES DA INSTITUIÇÃO E COORDENADOR DE CURSO EFETIVAMENTE EM EXERCÍCIO;

III. RELAÇÃO DOS PROFESSORES QUE INTEGRAM O CORPO DOCENTE DO CURSO (COM A RESPECTIVA FORMAÇÃO, TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO);

IV. MATRIZ CURRICULAR DO CURSO;

V. RESULTADOS OBTIDOS NAS ÚLTIMAS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (QUANDO HOUVER);

VI. VALOR CORRENTE DOS ENCARGOS FINANCEIROS A SEREM ASSUMIDOS PELOS ALUNOS, INCLUINDO MENSALIDADES, TAXAS DE MATRÍCULA E RESPECTIVOS REAJUSTES E TODOS OS ÔNUS INCIDENTES SOBRE A ATIVIDADE EDUCACIONAL.

NAS PÁGINAS ELETRÔNICAS, WWW.DAN.UFV.BR, WWW.UFV.BR E NA BIBLIOTECA SETORIAL ESTÃO DISPONIBILIZADOS PARA CONSULTA DOS ALUNOS OU INTERESSADOS O REGISTRO OFICAL ATUALIZADO DAS INFORMAÇÕES DISPONIBILIZADAS NA **SEDE DO CURSO DE DANÇA**, ALÉM DOS SEGUINTES ELEMENTOS:

I. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E COMPONENTES CURRICULARES, SUA DURAÇÃO, REQUISITOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO;

II. CONJUNTO DE NORMAS QUE REGEM A VIDA ACADÊMICA, INCLUÍDOS O ESTATUTO OU REGIMENTO QUE INSTRUÍRAM OS PEDIDOS DE ATO AUTORIZATIVO JUNTO AO MEC;

III. DESCRIÇÃO DA BIBLIOTECA QUANTO AO SEU ACERVO DE LIVROS E PERIÓDICOS, RELACIONADA À ÁREA DO CURSO, POLÍTICA DE ATUALIZAÇÃO E INFORMATIZAÇÃO, ÁREA FÍSICA DISPONÍVEL E FORMAS DE ACESSO E UTILIZAÇÃO;

IV. DESCRIÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA FÍSICA DESTINADA AO CURSO, INCLUINDO LABORATÓRIOS, EQUIPAMENTOS INSTALADOS, INFRA-ESTRUTURA DE INFORMÁTICA E REDES DE INFORMAÇÃO.

COM FINS DE ESCLARECIMENTO E DIVULGAÇÃO É PUBLICADO O EDITAL DE ABERTURA DO PROCESSO SELETIVO DO CURSO, COM NO MÍNIMO 15 (QUINZE) DIAS DE ANTECEDÊNCIA DA REALIZAÇÃO DA SELEÇÃO, COM AS SEGUINTES INFORMAÇÕES:

I-DENOMINAÇÃO E HABILITAÇÕES DO CURSO;

II-ATO AUTORIZATIVO DO CURSO, INFORMANDO A DATA DE PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO;

III-NÚMERO DE VAGAS AUTORIZADAS, POR TURNO DE FUNCIONAMENTO, DE CADA CURSO E HABILITAÇÃO;

IV-NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA;

V-LOCAL DE FUNCIONAMENTO DE CADA CURSO;

VI-NORMAS DE ACESSO;

VII-PRAZO DE VALIDADE DO PROCESSO SELETIVO" (P. 28-29).

"6.14 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO DO CURSO

AO LONGO DE SEUS 85 ANOS, A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA TEM CONSOLIDADO, NO CENÁRIO NACIONAL, A IMAGEM DE INSTITUIÇÃO DE REFERÊNCIA EM AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, CONTRIBUINDO DE FORMA DECISIVA PARA O PROGRESSO DO PAÍS E BEM-ESTAR DOS BRASILEIROS. A UFV PRATICA UMA GESTÃO ORÇAMENTÁRIO-FINANCEIRA COMPARTILHADA COM OS DIRIGENTES DE SUAS VÁRIAS UNIDADES NA DEFINIÇÃO DA IMPORTÂNCIA E PRIORIZAÇÃO DOS GASTOS EM BENS E SERVIÇOS DESTINADOS ÀS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO.

A UFV PROPORCIONA DIVERSOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE APOIO ÀS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. NO ANO DE 2012, O CURSO DE DANÇA FOI CONTEMPLADO NOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA CNPQ PIBIC (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA); FAPEMIG PIBIC; FUNARBE PIBIC; PIBEX (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE EXTENSÃO); PROCULTURA (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE ARTE E CULTURA UNIVERSITÁRIA) E PIBID (PROGRAMA UNIVERSITÁRIO DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

A POLÍTICA DE GESTÃO DE PESSOAS NA UFV É NORTEADA PELOS INSTRUMENTOS LEGAIS QUE REGEM A CARREIRA DO SERVIDOR PÚBLICO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, DOCENTES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS, COM VISTAS A UM QUADRO DE PESSOAL QUALIFICADO E MOTIVADO PARA O TRABALHO. NESTE ASPECTO, AS POLÍTICAS DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE, ADOTADAS PELA UFV, COM APOIO DE ÓRGÃOS INTERNOS E EXTERNOS, TÊM SIDO VOLTADAS ESSENCIALMENTE PARA A FORMAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES. NO CASO DO CURSO DE DANÇA, DUAS PROFESSORAS EFETIVAS ESTÃO DE LICENÇA PARA REALIZAÇÃO DO DOUTORADO.
A UFV BUSCA GARANTIR A QUALIDADE DA INSTITUIÇÃO EM SUAS ÁREAS CONSOLIDADAS E EM SUAS ÁREAS EM EXPANSÃO, NAS QUAIS AINDA SE VERIFICA DEMANDA AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO, AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS, ENTRE OUTROS. NESSE SENTIDO, IMPORTANTES AÇÕES ESTÃO SENDO REALIZADAS PARA O CURSO DE DANÇA, COMO: CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO FLUXO, PRÉDIO DE TRÊS ANDARES COM NOVOS ESTÚDIOS PRÓPRIOS PARA AULAS DE DANÇA, LABORATÓRIOS DE CRIAÇÃO, LABORATÓRIOS CÊNICOS E SALAS ADMINISTRATIVAS; AMPLIAÇÃO DOS ACERVOS DA BIBLIOTECA SETORIAL E DA MIDIATECA DO CURSO DE DANÇA E INVESTIMENTO NA REESTRUTURAÇÃO DESTES ESPAÇOS, COM A AQUISIÇÃO DE MATERIAIS E RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA MELHOR DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA" (P. 31).

"A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA TEM IMPLEMENTADO E MANTIDO UM CONSIDERÁVEL NÚMERO DE CONVÊNIOS COM DIVERSAS INSTITUIÇÕES, NO ÂMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL, ESTABELECENDO E PROPICIANDO UMA COOPERAÇÃO AMPLA, ABRANGENTE E DENTRO DE METAS QUE PROMOVAM O SEU CRESCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E O BEM ESTAR SOCIAL. NO ANO DE 2012, ESTUDANTES DO CURSO DE DANÇA ESTÃO PARTICIPANDO DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO EM UNIVERSIDADES NO BRASIL, NA FRANÇA, EM PORTUGAL E NA COLÔMBIA.
A UFV PROCURA AMPLIAR POR MEIO DE PROGRAMAS ESPECIAIS AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL OBJETIVANDO AMPLIAR AS TAXAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR, COM VISTAS AO SUCESSO ACADÊMICO.
NESSE SENTIDO, A UNIVERSIDADE BUSCA OFERECER AOS DISCENTES UMA ASSISTÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA POR MEIO DE PROGRAMAS QUE CONTRIBUAM PARA A REDUÇÃO DE REPROVAÇÃO E EVASÃO, E, POR CONSEQÜÊNCIA, AUMENTANDO A TAXA DE DIPLOMAÇÃO.
O PROGRAMA DE APOIO DIDÁTICO ÀS CIÊNCIAS BÁSICAS - PROGRAMA DE TUTORIA, VINCULADO À PRÓ-REITORIA DE ENSINO, TEM POR FINALIDADE DAR APOIO ACADÊMICO-PEDAGÓGICO A ESTUDANTES QUE INGRESSARAM NA UFV COM DEFICIÊNCIA DE CONHECIMENTO PRÉVIO NAS ÁREAS DE BIOLOGIA, BIOQUÍMICA, FÍSICA, LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E QUÍMICA. COM ESSE APOIO, BUSCA-SE REDUZIR O DESNÍVEL DE CONHECIMENTO BÁSICO DE ESTUDANTES QUE INGRESSAM NESTA INSTITUIÇÃO, DIMINUINDO OS ÍNDICES DE REPROVAÇÃO E DE EVASÃO EM DISCIPLINAS E, ASSIM, DIMINUIR O TEMPO DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE, COM INCREMENTO NA QUALIDADE DA FORMAÇÃO. A MONITORIA NA UFV, NOS NÍVEIS I E II, É EXERCIDA POR ESTUDANTES REGULARMENTE MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DA UFV, RESPECTIVAMENTE, EM COLABORAÇÃO COM PROFESSORES, ESTUDANTES E ADMINISTRAÇÃO, COM VISTAS AO ALCANCE DOS SEGUINTES OBJETIVOS: MELHORIA DO NÍVEL DE APRENDIZADO DOS ALUNOS, ESTABELECENDO UM CONTATO MAIS ESTREITO ENTRE DISCENTES E DOCENTES COM O CONTEÚDO DAS MATÉRIAS DA(S) DISCIPLINA(S) ENVOLVIDA(S);

Informativo

Requisitos legais determinados pelo MEC

OPORTUNIZAR AO MONITOR O ENRIQUECIMENTO DIDÁTICO-CIENTÍFICO, CAPACITANDO-O A DESENVOLVER AS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E PROPICIAR-LHE OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E CULTURAL; E TORNAR A MONITORIA PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ESTUDANTES QUE A EXERCE. OS ALUNOS DA UFV CONTAM, TAMBÉM, COM ATENDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PERMANENTE E SISTÊMICO POR PARTE DE COMISSÕES ORIENTADORAS EXISTENTES EM TODOS OS CURSOS DE GRADUAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO. ATRAVÉS DA DIVISÃO PSICOSSOCIAL, A UFV BUSCA ORIENTAR ESTUDANTES NAS ÁREAS DE SAÚDE PREVENTIVA SOCIAL E PSICOLÓGICA; PROMOVENDO SUA PLENA INTEGRAÇÃO E ADAPTAÇÃO À VIDA ACADÊMICA. ALÉM DISSO, DISPONIBILIZA, POR MEIO DA DIVISÃO DE SAÚDE DO *CAMPUS* DE VIÇOSA, ASSISTÊNCIA MÉDICA, ODONTOLÓGICA, NUTRICIONAL, PSICOLÓGICA, FISIOTERÁPICA, DE QUALIDADE. PARA DAR SUPORTE E QUALIDADE AOS ATENDIMENTOS, CONTA COM LABORATÓRIO DE ANÁLISES CLÍNICAS, RAIOS-X E SERVIÇO DE ENFERMAGEM" (P. 31-32).

"O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID TEM POR OBJETIVO ESTIMULAR OS ESTUDANTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO A SE INICIAREM NA DOCÊNCIA, FORMANDO-OS EM NÍVEL SUPERIOR, EM CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAL PLENA, PREPARANDO-OS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA. DENTRO DESSE PROGRAMA, ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA ESTÃO INSERIDOS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA" (P. 32).

"6.15 FORMA DE INGRESSO NO CURSO
A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA OFERECE ANUALMENTE 20 VAGAS PARA O CURSO DE DANÇA. A ENTRADA PARA O CURSO DE DANÇA É ÚNICA, FEITA PELO PROCESSO SELETIVO DA UFV, SENDO QUE, NO FINAL DO SEGUNDO PERÍODO, OS ESTUDANTES TÊM QUE ESCOLHER ENTRE AS MODALIDADES BACHARELADO OU LICENCIATURA. É POSSÍVEL TAMBÉM O INGRESSO DE DISCENTES EM VAGAS OCIOSAS. ESSAS VAGAS SÃO CALCULADAS E DETERMINADAS ANUALMENTE PELO CEPE, PODENDO O INGRESSO OCORRER NO INÍCIO DO ANO LETIVO. O OBJETIVO DESTE MÉTODO É EVITAR A OCIOSIDADE DOS RECURSOS INSTITUCIONAIS DEVIDO A TRANSFERÊNCIAS OU EVASÃO DE SEUS DISCENTES. OS CANDIDATOS SÃO SUBMETIDOS A UM EXAME SELETIVO, UMA VEZ APROVADOS PODERÃO SE MATRICULAR NO CURSO ESCOLHIDO, ALÉM DA POSSIBILIDADE DE OBTER EQUIVALÊNCIA DAS DISCIPLINAS QUE ESTES JÁ CURSARAM, CASO VENHAM DE OUTROS CURSOS. O APROVEITAMENTO DAS DISCIPLINAS É ANALISADO, APÓS SOLICITAÇÃO DO ALUNO REGULARMENTE MATRICULADO, PELA COMISSÃO COORDENADORA DO CURSO E POSTERIORMENTE REMETIDO PARA OS DEMAIS ÓRGÃOS DA UFV. APÓS APROVAÇÃO NAS DEMAIS INSTÂNCIAS, O APROVEITAMENTO DAS DISCIPLINAS É FORMALIZADO.
A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA OFERECE AOS DISCENTES INGRESSANTES UM CATÁLOGO, ONDE CONSTAM TODAS AS REGRAS DO REGIME DIDÁTICO DA INSTITUIÇÃO E A MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS" (P. 32).

"6.13 INFORMAÇÕES ADICIONAIS
A PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO E DO TRABALHO ARTÍSTICO E CIENTÍFICO É INCENTIVADA JUNTO AOS DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE DANÇA. GRUPOS DE PESQUISA FORAM CRIADOS PARA ATENDER À NECESSIDADE DE

CONSOLIDAÇÃO DO CURSO, COM O INTUITO DE CAPACITAR OS DISCENTES PARA A AVALIAÇÃO ACADÊMICA, PROMOVER A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁXIS ARTISTICO-ACADÊMICA" (P. 33).

"NESSE SENTIDO, O DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES CONTA COM OS SEGUINTES GRUPOS DE PESQUISA, GRUPO TRANSDISCIPLINAR EM DANÇA-EDUCAÇÃO E GRUPO DE PESQUISA EM DANÇA-TEATRO.

7 CORPO DOCENTE

O corpo docente do curso de Dança da Universidade federal de Viçosa é constituído por professores doutores e mestres com formação acadêmica em instituições nacionais e internacionais de renome em áreas relacionadas direta e indiretamente com a Dança. **Professores que ministram disciplinas para o curso de Licenciatura em Dança**

	Titulação
1. Alba Pedreira Vieira	DOUTORADO
2. Andréa Bergallo Snizek *	MESTRADO
3. Evanize Kelli Siviero Romarco *	MESTRADO
4. Fátima Wachowichz	DOUTORADO
	MESTRADO

Programas de bolsas para Arte, Cultura e Ensino.

Programa de assistência estudantil

5. Juliana Carvalho Franco da Silveira	ESPECILIZAÇÃO” (p. 33).	
6. Kátia Imaculada Moreira	MESTRADO	
“7. Laura Pronsato *	DOUTORADO	Programa de Monitoria para estudantes de graduação
8. Maristela Moura Silva Lima	MESTRADO	
9. Siane de Paula Araújo	MESTRADO	Educação Básica Pública
10. Ângela Maria Soares Ferreira	MESTRADO	Atuação no município de Viçosa
11. Carlos Vasconcelos Farias		Não se aplica: Ingresso:

12. Edgar Pereira Coelho	DOUTORADO	Entrada única por meio da Área Básica de Ingresso (ABI)
13. Esther Giacomini Silva	DOUTORADO	Campo de atuação/comunidade viçosence
14. Heloisa Raimunda Herneck	DOUTORADO	
15. Ita de Oliveira e Silva	DOUTORADO	Correlação Ensino, Pesquisa, Dança-Educação
16. Joana D´Arc Germando Hollerbach	MESTRADO	
17. José de Fátima Juvêncio	DOUTORADO	Não se aplica: Corpo Docente
18. Cláudia Eliza Patrocínio de Oliveira	MESTRADO	

	DOUTORADO”	
19. Marcelo Loures dos Santos	(p. 33).	
	DOUTORADO	
“20. Mariana Machado Neves		
21. Mariella Freitas	DOUTORADO	
	DOUTORADO	
22. Paulo Lanes Lobato		
	DOUTORADO	Não se aplica: Corpo Docente
23. Rita de Cássia Alcântara Braúna		
	DOUTORADO	
24. Rita de Cássia Pereira Farias		
	MESTRADO	

25. Rosália Beber de Souza

DOUTORADO

26. Sheila Maria Doula **

DOUTORADO

27. Tereza Angélica Bartolomeu

MESTRADO

28. Vitor Barbosa Carlos de Souza

DOUTORADO

29. Ana Luisa Borba Gediel

DOUTORADO

30. Elisa Cristina Lopes

DOUTORADO”

31. Gracia Regina Gonçalves

(p. 33-34).

Não se aplica:
Corpo Docente

DOUTORADO

“32. Hilda Simone Henriques Coelho

MESTRADO

33. Matusalém Vilarino Pereira Junior

DOUTORADO

34. Rolf Jentzsch

MESTRADO

35. Osvaldo Costa Moreira

* DOUTORADO EM ANDAMENTO
** PÓS-DOUTORADO EM ANDAMENTO” **(P. 34).**

Não se aplica: Corpo Docente

“8. INSTALAÇÕES FÍSICAS PARA ATENDIMENTO AO CURSO E ACESSIBILIDADE
8.1 INSTALAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES
A UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA E O DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES OFERECEM UMA ESTRUTURA FÍSICA E DE APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. FUNCIONA EM DOIS PRÉDIOS: DAH – DEPARTAMENTO E ARTES E HUMANIDADES E PDA – PRÉDIO DA DANÇA. O DAH DISPÕE DE CINCO GABINETES DE PROFESSORES, UMA RECEPÇÃO PARA ATENDIMENTO AO PÚBLICO, UMA SECRETARIA, UMA SALA DE REUNIÕES COMPARTILHADA COM OUTROS DEPARTAMENTOS E UMA BIBLIOTECA SETORIAL.

Não se aplica: Estrutura física das dependências do DAH

NO PDA, FUNCIONAM DOIS ESTÚDIOS PARA AULAS PRÁTICAS, TRÊS GABINETES DE PROFESSORES, UM LABORATÓRIO DE ÁUDIO E VÍDEO – MIDIATECA APOEMA, UM LABORATÓRIO DE FIGURINOS E UM LABORATÓRIO DE INSTRUMENTOS E EQUIPAMENTOS DE SOM E LUZ. POSSUI

DOIS BANHEIROS PARA PROFESSORES E DOIS VESTIÁRIOS PARA ALUNOS, ALÉM DE UMA PEQUENA COPA E UM DEPÓSITO DE MATERIAL DE LIMPEZA. EM SUA ÁREA EXTERNA, POSSUI UMA ARENA DESCOBERTA, QUE TAMBÉM É UTILIZADA PARA AULAS. AS INSTALAÇÕES DO PDA DISPÕEM DE ESTRUTURAS QUE GARANTEM A ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM RESTRIÇÃO DE MOBILIDADE" (P. 34).

"ESPAÇO FLUXO (EXTENSÃO DO PRÉDIO DO CURSO DE DANÇA)
NOVAS INSTALAÇÕES DO CURSO DE DANÇA JÁ ESTÃO EM FASE DE CONSTRUÇÃO, COM PREVISÃO DE CONCLUSÃO DA OBRA NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2012. O ESPAÇO FLUXO CONSTA DE 4 ESTÚDIOS, 1 LABORATÓRIO CÊNICO, L LABORATÓRIO DE CENOTÉCNICA, 1 BIBLIOTECA SETORIAL, 1 MIDIATECA, 1 LABORATÓRIO DE INSTRUMENTOS, 3 DEPÓSITOS, L LABORATÓRIO DE FIGURINOS, 1 SALA DE REUNIÕES, 2 BANHEIROS, 1 ELEVADOR, ÁREAS DESTINADAS TANTO À ALA ADMINISTRATIVA QUANTO À ACADÊMICA. AS INSTALAÇÕES DO ESPAÇO FLUXO DISPÕEM DE ESTRUTURAS QUE GARANTEM A ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM RESTRIÇÃO DE MOBILIDADE" (P. 34).

"8.1.1 ALA ADMINISTRATIVA:

OCUPAÇÃO	MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS
Sala de Secretaria de Expediente, com aprox. 19,2m2	Dois arquivos, duas estantes, um armário, duas mesas um aparelho telefônico, um fax, um computador e uma impressora.
Sala de recepção com aprox. 10 m2	Balcão, 1 computador, 1 ventilador, mesas e cadeiras

Não se aplica: Estrutura física das dependências do DAH

Sala de Secretaria de Comissão Coordenadora, com aprox. 16 m2	2 mesas, 1 computadores, 2 armários de aço, 1 impressora com scanner, 3 armários de aço de arquivos, 1 ventilador e 1 porta chaves, 6 aparelhos de som, 4 datashows, 1 laptop, 8 extensões com 25m cada, 3 filmadoras tipo hand cam, 3 máquinas fotográficas, 4 microfones sem fio, 1 pen drive de 4gb.
Sala de reuniões com aprox. 20 m2	Mesa, 10 cadeiras, ar condicionado
1 vestiário com aprox. 10 m2	2 bancadas de alvenaria, 80 escaninhos, 1 boz com chuveiro e vaso para portadores de necessidades especiais, 7 box com chuveiros e 3 box com vasos sanitários
1 vestiários com aprox. 10 m2	2 box com chuveiros e 2 com vasos sanitários, um Box com chuveiro e vaso para portadores de necessidades especiais, um armário com 16 escaninhos e dois lavabos
1 copa com aprox. 1,5 m2	Pia, frigobar, uma prateleira, utensílios de cozinha, um fogareiro, um ebulidor, um forno de microondas,
1 sala de depósito com aprox. 1,5 m2	1 estante de ferro e material de limpeza” (p.35)

Não se aplica: Estrutura física das dependências do DAH

8.1.2 ALA ACADÊMICA:

OCUPAÇÃO	**MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS**

8 gabinetes para professores com aprox. 10m2	2 armários, 2 mesas, 1 arquivo, 1 ventilador, 1 computador, 1 telefone e 3 cadeiras em cada um deles.
1 Biblioteca Setorial	5 estantes, 1 arquivo, 1armário, 3 cadeiras, 2 mesas, 3 computadores.
1 Laboratório de Multimídia “Midiateca Apoema” com aprox. 9m2	2 TVs LCD 40’, 2 computadores, 3 leitores de Dvd, 1 transformador de VHS para Dvd, 1 VHS, acervo com 195 exemplares, 1 Ipod (32GB), acesso a internet, 1 laptop.
1 Laboratório de Figurinos com aprox. 4m2	3 estantes com prateleiras, 2 armários de madeira, 2 araras, uma mesa com cadeira e um computador, sem acesso à internet.
1 Laboratório de Instrumentos e Equipamentos de Som e Luz	Instrumentos: cerca de 30 instrumentos de percussão variados. Equipamentos de Som: duas caixas amplificadoras. Equipamentos de Luz: 2 dimmer com cabo, 15 refletores Plano Convexo com lâmpada com porta gel, 20 refletores de PAR 64 com porta gel e tomada, 1 ventilador, 2 mesas de luz, 15 pares de iled, 4 pares pretos com lâmpada, 16 ganchos para prender refletores.
2 estúdios para aulas práticas de Dança	2 Estúdios com aproximadamente 196 m2 cada, equipados com: piso em madeira, barras chumbadas nas paredes, espelho de parede inteira, armários com equipamentos de som, uma televisão com videocassete, projetores, 2 luminárias de teto, e 1 notebook em cada” (p. 36-37).

Não se aplica: Estrutura física e Recursos Humanos da UFV

"8.1.3 BIBLIOTECAS: CENTRAL E SETORIAL

BIBLIOTECA CENTRAL (BBT)

A BIBLIOTECA CENTRAL, INSTALADA EM UM EDIFÍCIO DE QUATRO ANDARES COM ÁREA CONSTRUÍDA DE 12.816,59 M2 EM 4 ANDARES E 1.290 LUGARES, É DE USO COMUM DE TODA A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA E FUNCIONA DE 2A A 6A, DAS 7H ÀS 23H E AOS SÁBADOS, DE 8H ÀS 16H. DURANTE OS PERÍODOS LETIVOS, A SEÇÃO DE RESERVA, ONDE FICAM OS LIVROS UTILIZADOS PELAS DISCIPLINAS, FUNCIONA 24 HORAS POR DIA, 7 DIAS POR SEMANA. A BBT POSSUI, ALÉM DA ENTRADA PRINCIPAL, UMA ENTRADA SECUNDÁRIA COM RAMPA PARA DEFICIENTES FÍSICOS, ÁREAS DE CIRCULAÇÃO AMPLAS E 02 ELEVADORES. NO ANDAR TÉRREO, FUNCIONA A DIRETORIA E SECRETARIA, O SETOR DE RESERVA, SETOR DE 1º E 2º GRAUS (QUE ATENDE TAMBÉM A COMUNIDADE DE VIÇOSA), SEÇÃO DE REFERÊNCIA, SALA DE VIDEOCONFERÊNCIA (56 LUGARES), AUDITÓRIO DE 170 LUGARES, SETOR DE ENCADERNAÇÃO E OUTROS SETORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS.

NO 1º ANDAR ESTÃO LOCALIZADAS 03 SALAS COM REVESTIMENTO ACÚSTICO PARA ESTUDO EM GRUPO, 12 SALAS DE ESTUDO INDIVIDUAL, SALA DE VÍDEO (COM 36 LUGARES), REFERÊNCIA EM CD-ROM, COMUT, MULTIMÍDIA, MAPOTECA, COLEÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, OBRAS EM BRAILLE, COLEÇÃO UFV, SERVIÇO DE REPROGRAFIA E A UNIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO. NO 2º ANDAR LOCALIZA-SE A COLEÇÃO DE LIVROS, TESES E BOLETINS, O SETOR DE EMPRÉSTIMO, SALAS DE ESTUDO INDIVIDUAL E SALÕES DE LEITURA. NO 3º ANDAR LOCALIZA-SE A COLEÇÃO DE PERIÓDICOS, A SEÇÃO DE SELEÇÃO E AQUISIÇÃO, SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO, REPROGRAFIA E ÁREA DE LEITURA (MESAS INDIVIDUAIS).

Não se aplica: Estrutura física das dependências do DAH

ACERVO:

O ACERVO DE TÍTULOS NA BBT EM FEVEREIRO DE 2012:

LIVROS (NÚMERO DE EXEMPLARES) = 173.620 NÚMERO TOTAL DE TÍTULOS DE PERIÓDICOS = 7.581 PUBLICAÇÕES SERIADAS = 43.970

TESES = 28.129 SEPARATAS = 10.540 RELATÓRIOS =10.689 FOLHETOS = 5.308 OBRAS RARAS = 1.298 OBRAS EM BRAILLE = 2.636 RECORTES DE JORNAIS = 2.902 MICROFICHAS = 3.361 MICROFILMES = 110 VIDEOTAPE = 621 OUTROS MATERIAIS ESPECIAIS = 5.542

ENCONTRAM-SE DISPONÍVEIS PARA CONSULTA *ON LINE* AS REFERÊNCIAS DOS LIVROS, TESES, OBRAS DE REFERÊNCIA, PUBLICAÇÕES SERIADAS E OS PERIÓDICOS DO ACERVO.

Não se aplica: Estrutura física das dependências do DAH

SERVIÇOS OFERECIDOS

REPROGRAFIA

COMUTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

EMPRÉSTIMO DOMICILIAR

ORIENTAÇÃO E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE - OBRAS EDITADAS PELA UFV, TESES E MONOGRAFIAS

BIBLIOGRAFIA ESPECIALIZADA

BOLETIM BIBLIOGRÁFICO
OBRAS EM RESERVA
CATÁLOGO COLETIVO NACIONAL DE PERIÓDICOS
NORMALIZAÇÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÉM DA BIBLIOTECA CENTRAL, EXISTEM AS BIBLIOTECAS SETORIAIS DE OUTROS DEPARTAMENTOS QUE ESTÃO DISPONÍVEIS PARA PESQUISA E EMPRÉSTIMO" (P. 37-38).

Não se aplica: Equipe do DAH

"BIBLIOTECA SETORIAL DO CURSO DE DANÇA

ALÉM DO ACERVO BIBLIOGRÁFICO EXISTENTE NA BIBLIOTECA CENTRAL, OS DISCENTES DO CURSO DE DANÇA PODEM CONSULTAR OS LIVROS E PERIÓDICOS DOS PROFESSORES DO CURSO, QUE MANTÊM EM SEUS GABINETES SEUS ACERVOS INDIVIDUAIS.

O ACERVO DA BIBLIOTECA SETORIAL POSSUI 273 LIVROS, 83 REVISTAS E 120 TESES (MONOGRAFIAS, TCI, DISSERTAÇÃO E TESES)" (P. 38).

"8.1.4 LABORATÓRIO DE MÍDIAS - MIDIATECA APOEMA

CRIADO EM 2007, REGISTRADO COMO MIDIATECA APOEMA EM 2010. O LABORATÓRIO DE ÁUDIO E VÍDEO DO CURSO DE DANÇA POSSUI EM SUAS DEPENDÊNCIAS, OS SEGUINTES EQUIPAMENTOS: 1 TV LCD 40', 2 COMPUTADORES, 3 LEITORES DE DVD, 1 TRANSFORMADOR DE VHS PARA DVD, 1 VHS, ACERVO COM X EXEMPLARES, 1 IPOD (32GB), ACESSO A INTERNET. CONTA COM UM ACERVO 195 TÍTULOS DE VÍDEOS E DVDS.

8.1.5 LABORATÓRIO DE FIGURINOS

O LABORATÓRIO DE FIGURINOS POSSUI ATUALMENTE 3 ARMÁRIOS COM 5 PRATELEIRAS CADA, DUAS ARARAS, DOIS ARMÁRIOS DE MADEIRA, UMA MESA COM CADEIRA E UM COMPUTADOR. POSSUI EM SEU ACERVO 355 PEÇAS ENTRE ROUPAS, ACESSÓRIOS E MÁSCARAS. HÁ RENOVAÇÃO DO ACERVO ANUALMENTE.

8.1.6 LABORATÓRIO DE INSTRUMENTOS

O LABORATÓRIO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS POSSUI ATUALMENTE 55 INSTRUMENTOS VARIADOS, PRINCIPALMENTE OS UTILIZADOS EM PERCUSSÃO, UTILIZADOS REGULARMENTE NAS DISCIPLINAS DE DANÇAS BRASILEIRAS.

8.1.7 LABORATÓRIO DE SOM E LUZ

O LABORATÓRIO DE SOM E LUZ ATENDE ÀS DEMANDAS DE PRODUÇÃO DE ESPETÁCULOS ORIUNDOS DAS DISCIPLINAS PRÁTICAS, BEM COMO POSSIBILITA AO ALUNO LIDAR DIRETAMENTE COM OS EQUIPAMENTOS QUANDO DESSA PRODUÇÃO. POSSUI ATUALMENTE DUAS CAIXAS AMPLIFICADORAS, DUAS MESAS DE LUZ, CINQUENTA REFLETORES (ILED, PC, PAR 64), ENTRE OUTROS EQUIPAMENTOS DE ILUMINAÇÃO COMO GANCHOS, PORTA GEL E *DIMMERS*" (P. 38-39).

Não se aplica: Estrutura física e Recursos Humanos da UFV

“8.1.8 PESSOAL DE APOIO

O DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADES CONTA HOJE COM 2 (DUAS) SECRETARIAS, UMA DE EXPEDIENTE, LIGADA À CHEFIA DO DEPARTAMENTO E OUTRA LIGADA À COMISSÃO COORDENADORA DO CURSO DE DANÇA, 2 (DOIS) PORTEIROS (MANHÃ, E TARDE), 2 (DOIS) CONTÍNUOS, QUE ATENDEM TAMBÉM AOS DEMAIS DEPARTAMENTOS SUPRACITADOS” (P. 39-40).

“8.2 . INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS DE USO COMUM DA UFV

8.2.1 SALAS DE AULAS

AS AULAS TEÓRICAS SÃO MINISTRADAS EM ESTRUTURAS PLANEJADAS ESPECIFICAMENTE PARA ESSE FIM, DENOMINADAS “PAVILHÕES DE AULAS TEÓRICAS A E B”, COM 153 SALAS DE AULA, BANHEIROS E INSTALAÇÕES DE APOIO. TODAS AS SALAS DISPÕEM DE QUADRO-NEGRO, RETROPROJETOR E *DATASHOW*. AS SALAS VARIAM DE DIMENSÃO, ALGUMAS MEDINDO ATÉ 107,97 M2 COM CAPACIDADE PARA ABRIGAR 200 ALUNOS.

8.2.2 RECURSOS DE INFORMÁTICA DA UFV

A UFV É SERVIDA, ATUALMENTE, POR UM PARQUE COMPUTACIONAL QUE A COLOCA ENTRE AS INSTITUIÇÕES MAIS EQUIPADAS DO PAÍS NESSA ÁREA, OTIMIZANDO SIGNIFICATIVAMENTE SUAS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. A ESTRUTURA COMPUTACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA É CONSTITUÍDA DE UMA REDE CORPORATIVA DE COMPUTADORES, A UFV*NET*, BASEADA EM QUATRO *BACKBONES* DE FIBRAS ÓTICAS COM APROXIMADAMENTE 25 KM DE EXTENSÃO. CADA UM DELES POSSUI UMA OU MAIS REDES LOCAIS BASEADAS NO PADRÃO *ETHERNET*, QUE SE LIGAM ÀS REDES ADJACENTES E ESTAS A UMA DAS QUATRO LINHAS, FORMANDO UM ANEL QUE ENGLOBA TODO O CAMPUS. NO INÍCIO DE 2000, UMA PARTE DA UFV*NET* FOI ATUALIZADA E PASSOU A UTILIZAR A TECNOLOGIA ATM (ASYNCHRONUS TRANSFER MODE) COM *BACKBONE* OPERANDO A 155 MBPS. NO FINAL DE 2002 FOI INSTITUÍDA UMA REDE PONTO A PONTO USANDO TECNOLOGIA FAST ETHERNET. ESTA REDE INTERLIGA OS ÓRGÃOS ADMINISTRATIVOS, DEPARTAMENTOS E LABORATÓRIOS DE PESQUISA DA UFV, POSSIBILITANDO A TRANSFERÊNCIA DE DADOS ENTRE OS VÁRIOS EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA E A COMUNICAÇÃO ENTRE OS SEUS USUÁRIOS. ALÉM DOS COMPUTADORES DESTINADOS AO USO DOS PROFESSORES EM SEUS GABINETES E DAQUELES UTILIZADOS EM ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E ACADÊMICAS, O DAD CONTA COM SEU PRÓPRIO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, EQUIPADO COM 25 COMPUTADORES. AO LABORATÓRIO DO CCH, COM 35 MÁQUINAS, SOMAM-SE OS TRÊS LABORATÓRIOS DE GRADUAÇÃO, ADMINISTRADOS PELO DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA,

TOTALIZANDO MAIS 54 COMPUTADORES, DE VARIADAS CONFIGURAÇÕES E CAPACIDADES, À DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS" (P. 40-41).

"8.2.3 AUDITÓRIOS
A UFV CONTA ATUALMENTE COM 17 AUDITÓRIOS DE DIVERSAS CAPACIDADES, TOTALIZANDO 2.379,43 M² DISPONÍVEIS PARA A REALIZAÇÃO DE ENCONTROS, PALESTRAS, SEMINÁRIOS, *WORKSHOPS* E OUTROS EVENTOS TÍPICOS DA ATIVIDADE ACADÊMICA, TANTO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO QUANTO DE PÓS-GRADUAÇÃO" (P. 41).

"9. ANEXOS
9.1 REGISTRO DA ATA DE AUTORIZAÇÃO DO CURSO PELO CEPE/UFV**" (P. 42).**

ANEXO A – CD-ROOM:

- **PASTA 1 – Projetos Pedagógicos de Cursos consultados: UEA, UFPA, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFAL, UESB, UFG, IFB, UFMG, UNICAMP, UNESPAR, UFRGS, UFPEL, UFV e Proposta UFBA;**
- **PASTA 2 - Programa Analítico Do Curso De Licenciatura Em Dança Da UFV;**
- **PASTA 3 – Disciplinas Oferecidas Nos Anos De 2012, 2013, 2014 E 2015 No Curso De Dança Da UFV;**
- **Catálogo Do Curso De Dança – UFV – 2012;**
- **Resolução CNE/CES Nº 3, De 8 De Março De 2004;**
- **Decreto Nº 4.281, De 25 De Junho De 2002;**
- **Lei N 10639, 09/01/2003**
- **Portaria Normativa 9, De 30/06/2009**
- **Regime Didático 2012 Da Graduação Da UFV;**
- **Resolução N° 1, De 17 De Junho De 2004;**