



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
Campus Brasília
Licenciatura em Dança

Anna Carolina Sousa Uchôa

CURRÍCULO E PROFESSORES DE DANÇA: perspectivas e
concepções de formação inicial no centro-oeste brasileiro

Brasília - DF
2018

Anna Carolina Sousa Uchôa

CURRÍCULO E PROFESSORES DE DANÇA: perspectivas e concepções de formação inicial no centro-oeste brasileiro

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em dança do Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília como um dos requisitos para a obtenção da graduação.

Orientador: Prof. Ms. Marcos Vinícius Buiati Rezende

Coorientador: Prof. Ms. Rafael Augusto Tursi Matsutacke

*Ao meu pai, Francisco Carlos,
que me ensinou a ousadia do saber.
À minha mãe, Cláudia Regiane,
meu primeiro e mais sincero símbolo
de ser mulher no mundo.
E ao meu irmão, Antônio Carlos,
por me desafiar a ser o melhor de mim.*

AGRADECIMENTOS

A todo poder que emana da natureza e que alimenta toda vida presente nesse mundo.

Aos meus pais, que me incentivam em todos os momentos e que prezam pela minha saúde e bem-estar, e principalmente por construírem em mim uma vontade de não ser apática no mundo.

Ao meu irmão, que em muitos momentos teve paciência e escuta quando eu precisei.

Ao Instituto Federal de Brasília, que oferece um curso único em Brasília e devido a isto tenho a oportunidade de uma formação profissional na área que escolhi.

Ao meu orientador, Marcos Buiati, por todos os conselhos e reflexões de vida/de mundo e de escolhas, e principalmente pelo olhar sensível proposto à pesquisa.

Ao meu coorientador, Rafael Tursi, que em um último suspiro de escolhas me propôs uma visão nova sobre minha temática, me proporcionando novos caminhos para aprofundar.

À professora Ana Carolina Mendes, que prontamente aceitou o convite para a banca examinadora.

À Professora Shirleide Cruz, que esteve presente nos meus primeiros passos em pesquisas acadêmicas e aceitou estar nesse momento ao meu lado.

Às Professoras Sandra Ferraz e Débora Dodd, pelos conselhos maternos e o incentivo na busca pela minha formação profissional.

Ao grupo GEPFAPE, que me acolheu no mundo da pesquisa acadêmica.

Ao Brendo Galvani, que esteve do meu lado em momentos de extrema importância.

Ao Nathan Nascimento, por me ajudar muitas vezes com a pesquisa na madrugada.

Ao Vinícius Ribeiro, que com os empecilhos de horários no trabalho me cobriu para que pudesse concluir a pesquisa.

À Mariana Sampaio, Ana Júlia e Poliana Araújo por terem sido amigas essenciais na construção da minha identidade como mulher.

À Foco Cia de Dança, por me proporcionar um espaço de formação artística profissional.

A todos os meus colegas de turma, que acompanharam o meu processo de formação dentro do curso.

A todos os funcionários do IFB que de alguma forma colaboraram para minha formação.

Ao Marcos Buiati, Rafael Tursi, Shirleide Cruz, Kátia Curado, Cátia Piccolo e Erlando Rêses por serem inspirações como professores.

Às Instituições UFG, IFG e IFB pelo oferecimento dos cursos em Dança no Centro-Oeste, proporcionando assim o objeto de estudo dessa pesquisa.

A todos meus professores que de alguma forma contribuíram para a construção da minha formação como professora.

À Universidade de Brasília, por permitir que a Prof^a Dr^a Shirleide Cruz participasse da banca examinadora.

A todos os meus alunos que são os verdadeiros motivos geradores desta pesquisa.

Aos meus familiares e parentes, principalmente primos e primas, que acompanharam meu crescimento.

A todos meus amigos e colegas que conheci em todo em meu percurso de vida e que não citei aqui.

*Não haverá mudança significativa
de cultura de escolarização
se não forem alterados
os mecanismos que produzem
a intermediação didática; ou
em outras palavras:
toda proposta cultural será mediada
por esses mecanismos.*

(José Gimeno Sacristán – O que é Currículo?)

RESUMO

Este trabalho analisa as perspectivas de formação dos cursos de licenciatura em dança das Instituições de Ensino Superior da região Centro-Oeste brasileira, tendo como objeto de estudo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com foco nas matrizes curriculares. Os cursos analisados pertencem à base de dados do portal e-MEC, sendo eles oferecidos pela Universidade Federal de Goiás, pelo Instituto Federal de Brasília e pelo Instituto Federal do Goiás. Para a análise dos PPCs foram priorizadas cinco categorias: informações gerais, divisão de horas, objetivos do curso, perfil de egresso e matriz/componente curricular. Tivemos como referencial teórico para o mapeamento histórico dos cursos de graduação em dança no Brasil autores como Molina (2007), Souza e Kerbauy (2017), Masson (2012), Cintra (2011), Silva (2014), Araújo e Rebolo (2015) e, Silva e Romanowski (2013). Para os estudos de concepção de currículo utilizamos Saviani (2016), Sacristán (2013), Freire (1987), Souza (2017), Caldas e Vaz (2016) e Andrade (2013). Além disso, tivemos como documentos norteadores as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para as graduações em dança. A análise das categorias geraram uma reflexão acerca de novas propostas de currículo baseadas em práticas trans e interdisciplinares. Utilizamos como referência nessa perspectiva Fazenda (2008), Henrique e Nascimento (2015) e, Araújo e Frigotto (2015) para dar suporte à compreensão destas práticas integradoras dentro do currículo de formação dos professores de dança. Mediante a análise dos documentos, observamos que as três instituições traçam um perfil de egresso e de formação/currículo semelhantes, contudo, isto não interfere na relação entre as matrizes, sendo que menos da metade das componentes curriculares são similares. Nota-se também, que as IES prezam pelas práticas trans e interdisciplinares como uma das habilidades necessárias para o egresso. Por isso torna-se importante que os currículos sejam constantemente reavaliados para dar suporte à realização destas práticas na formação, modificando assim o caráter estanque que o currículo assumiu historicamente.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Dança. Centro-oeste brasileiro.

ABSTRACT

This work analyzes the training prospects of dance degree courses of the Higher Education Institutions of Brazilian Center-West region, having as object of study the Pedagogical Course Projects (PPCs). The courses analyzed belong to the database of the e-MEC portal, and are offered by the Federal University of Goiás, the Federal Institute of Brasília and the Federal Institute of Goiás. For the analysis of the PPCs, five categories were prioritized: general information, division of hours, course objectives, egress profile and a matrix/curricular components. As theoretical reference for the historical mapping of graduation dance courses in Brazil we used authors such as Molina (2007), Souza and Kerbauy (2017), Masson (2012), Cintra (2011), Silva (2014), Araújo and Rebolo (2015) and, Silva and Romanowski (2013). For curriculum design studies references were used Saviani (2016), Sacristán (2013), Freire (1987), Souza (2017), Caldas and Vaz (2016) and Andrade (2013). In addition, as guiding we also had the documents of National Curriculum Guidelines for Teacher Training and Dance Graduations. The analysis of the categories generated a reflection on new curriculum proposals based on trans and interdisciplinary practices. We used as reference in this perspective Fazenda (2008), Henrique and Nascimento (2015) and Araújo and Frigotto (2015) to support the understanding of these integrative practices within the curriculum of teacher training. Through the analysis of the documents, we can observe that the three institutions draw a egress profile from similar formation/curriculum, but it does not necessarily interfere in the relation between the matrices, once half of the curricular components are similar. It is also noted that IESs value trans and interdisciplinary practices as one of the skills required for egress. It is therefore important that curriculum are constantly reevaluated to support the realization of these practices in training, thus modifying the tight characteristics that the curriculum has historically assumed.

Keywords: Curriculum. Teacher formation. Dance. Midwest brazilian.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percurso da análise documental	16
Figura 2 – O poder regulador do currículo e outras “invenções”	27
Gráfico 1 - Implantação de cursos de dança no Ensino Superior do Brasil	20
Gráfico 2 – Expansão da Rede em unidades	25
Quadro 1 – Número de cursos de dança nas IES brasileiras até outubro de 2007	21
Quadro 2 – Perfil do Egresso dos cursos de formação de professores de dança do Centro-Oeste	36
Quadro 3 – Relação de disciplinas e horas das Licenciaturas em dança do Centro-Oeste	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional da Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EAs	Escolas de Aprendizizes Artífices
EMAC	Escola de Música e Artes Cênicas da UFG
ETFB	Escola Técnica Federal de Brasília
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FEFD	Faculdade de Educação Física e Dança
IES	Instituições de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971)
MEC	Ministério da Educação
NAII	Núcleo de Atividades Integradoras e Interdisciplinares
NC	Núcleo Comum
NCEE	Núcleo Contextual de Estudos Específicos

NCp	Núcleo Complementar
NE	Núcleo Específico
NEEBD	Núcleo Estrutural de Estudos Básicos e Diversificados
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal do Goiás
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UniverCidade	Centro Universitário da Cidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE DANÇA NO BRASIL	17
1.1 Centro-oeste Brasileiro	21
1.1.1 Universidade Federal de Goiás	22
1.1.2 Institutos Federais	23
1.1.2.1 Instituto Federal de Brasília	25
1.1.2.2 Instituto Federal de Goiás	26
2 PERSPECTIVAS CURRICULARES, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
2.1 Práticas Integradoras: Trans e Interdisciplinaridade	30
2.2 Diretrizes Curriculares	32
2.2.1 Diretrizes Curriculares para a formação de professores	32
2.2.2 Diretrizes Curriculares para a graduação em dança	33
3 OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE DANÇA NO CENTRO-OESTE	35
3.1 Perfil do Egresso: Estamos pensando em que professor?.....	35
3.2 Proposta epistemológica curricular: Estamos propondo que formação?.....	38
3.3 Matrizes e Componentes Curriculares: Como estamos formando?.....	39
AFINAL, QUE PROFESSOR QUEREMOS?	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
APÊNDICES	50

INTRODUÇÃO

Durante minha formação como professora de dança dentro do curso de licenciatura em dança do Instituto Federal de Brasília, me deparei a muitos questionamentos sobre minha formação profissional/acadêmica. No crescente da permanência no curso, percebi que a maioria deles não eram só questões isoladas que partiam de mim, mas sim de um coletivo que permanecia em confusão com sua própria formação dentro do curso. Essas questões iam de lugares pequenos como “por que tenho que estudar determinado assunto em um curso de dança?” até lugares mais audaciosos como “Esse curso é de licenciatura e não bacharelado, parece que muitos professores acham o contrário”. Essas falas se tornaram mais presentes na época do estágio obrigatório, onde surgiram respostas para muitos dos questionamentos, mas evidenciaram outros pontos que antes não eram vistos por mim. O que eu tenho que estudar na minha formação acadêmica para estar no espaço escolar? Que competências e habilidades eu preciso desenvolver para ser professora de dança? Quem previu essas habilidades e competências? E dentro desses questionamentos pessoais, o pensamento para um coletivo estava se formando. O que um professor de dança precisa saber para atuar em um espaço escolar na contemporaneidade? Que competências e habilidades nós precisamos desenvolver? E a partir dessas pequenas problematizações, desenvolvi duas questões que nortearam essa pesquisa: Quais as perspectivas de formação dos cursos de licenciatura em dança no Centro-Oeste brasileiro? Como estas perspectivas de formação refletem na construção da matriz curricular desses cursos?

A partir de tudo o que já foi exposto acima, este estudo tem como objetivo principal analisar as perspectivas de formação dos cursos de licenciatura em dança do Centro-oeste Brasileiro de iniciativa pública, contribuindo assim para a construção de um debate para a comunidade acadêmica das instituições estudadas, além de ser uma tentativa de dar voz aos questionamentos de formação dos coletivos discentes.

A região, a qual foi estudada, é composta pelos seguintes estados: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, mais o Distrito Federal. Através do portal e-MEC¹, que garante a situação de regularidade das Instituições de Ensino Superior (IES),

¹ Segundo Andrade (2013, p.15), é um “Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. Instituído pela Portaria Normativa Nº 40 de 12/12/2002”.

constatou-se que apenas um estado, Goiás, e o Distrito Federal ofereciam cursos superiores de formação de professores de dança. Dentro desses dois territórios, três cursos foram abertos e estão em funcionamento sendo eles da modalidade de licenciatura, ofertados pelo ensino público e de natureza federal. As IES que adotam essa formação são uma universidade federal (Universidade Federal do Goiás [UFG]) e dois institutos federais (Instituto Federal de Brasília [IFB] e Instituto Federal do Goiás [IFG]).

Dessa forma, esta pesquisa realiza uma análise documental, crítica-reflexiva das propostas curriculares das instituições ofertantes. De acordo com Lüdke & Andre (1986 apud MOLINA, 2007, p. 46), a análise documental é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Os objetos de estudo são os documentos institucionais que regulamentam o funcionamento destes cursos, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). A partir deles, são elencados dois procedimentos que são, ao mesmo tempo, complementares: o fichamento descritivo das informações contidas nos documentos e a análise documental baseada em um levantamento bibliográfico. Vale lembrar que os dados das diferentes instituições serão apresentados juntos, afim de pensar em uma perspectiva de formação de professores de dança da região Centro-Oeste. Não cabe a esta pesquisa, realizar julgamento de mérito e nem estabelecer hierarquias entre os currículos e cursos.

Para Gatti (2002),

A quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si (apud SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 37).

Portanto, consideramos indissociável a relação entre quantidade e qualidade.

Ponderando a necessidade de superação dos falsos dualismos técnicos e metodológicos, mediante a tentativa de conciliação entre as abordagens de pesquisa, aceitação da conveniência da utilização na pesquisa das formas qualitativas e quantitativas e superação das existentes dicotomias epistemológicas entre as abordagens quantitativas e qualitativas. (GAMBOA, 1995 apud SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 35).

Esta pesquisa assume assim uma abordagem quanti-qualitativa de estudo, tendo o materialismo histórico dialético como norteador de concepção e orientação epistemológica. Para Tonet (2005),

[...] na ótica marxiana, a questão dos pressupostos não é um problema meramente metodológico/epistemológico, mas uma problemática que articula questões relativas ao ser (natureza do ser social, categorias nodais do processo social) com outras relativas ao conhecer (possibilidade, natureza e alcance do conhecimento) (apud MASSON, 2012, p.3).

Para a análise dos dados foi necessário um levantamento bibliográfico sobre a constituição histórica dos cursos de dança no Brasil, além das reflexões acerca de currículo e formação de professores e a regulamentação técnica dos cursos. Portanto esta pesquisa, dentro do segundo procedimento elencado, organizou quatro categorias documentais: constituição histórica, concepções de currículo e formação, regulamentação norteadora (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Curriculares, entre outros) e os projetos pedagógicos de curso.

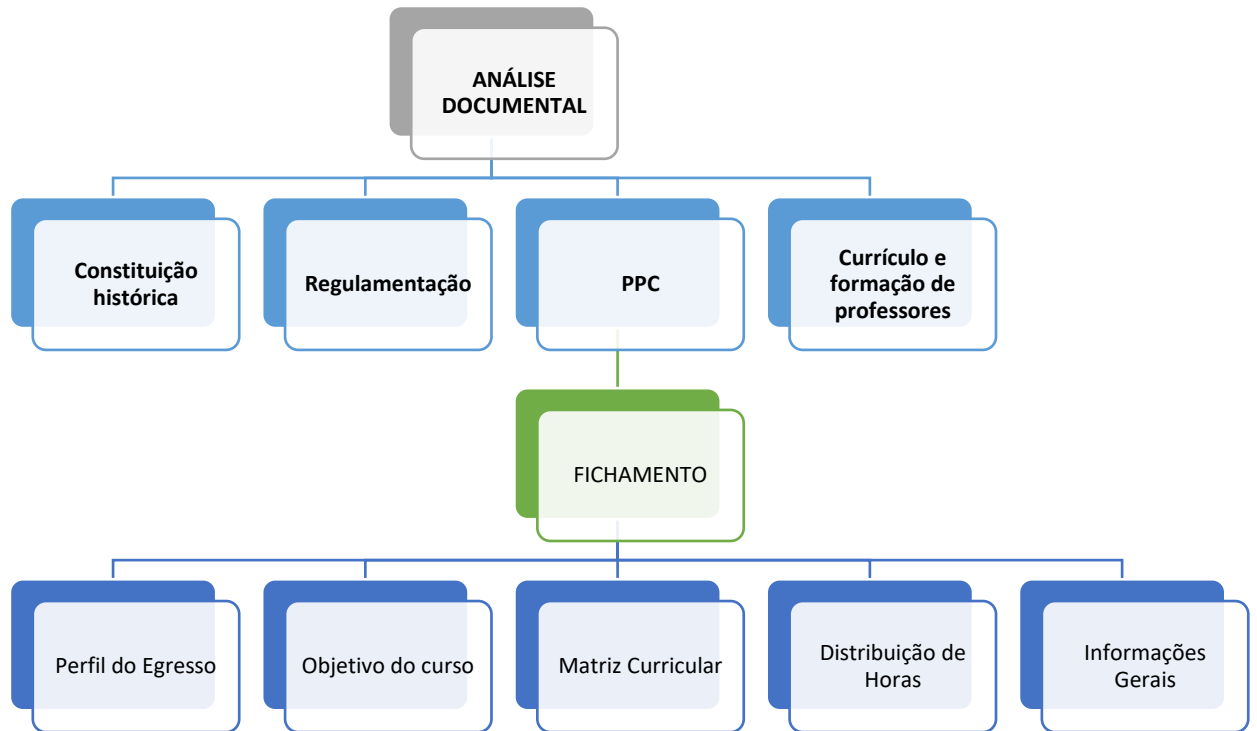
Dentro desses últimos, os dados obtidos foram organizados em cinco seções, sendo elas: informações gerais sobre o curso; distribuição de horas; objetivos do curso; perfil do egresso; e matriz curricular. Estas temáticas são articuladas entre si, ou seja, indissociáveis na construção do currículo. Neste estudo focalizaremos primordialmente as três últimas, o que não exclui as outras devido a relação entre elas.

Neves (1996 apud MOLINA, 2007) apresenta alguns pontos importantes para a análise dos dados:

I) conferir a credibilidade do material investigado; II) zelar pela fidelidade no processo de transcrição que antecede a análise; III) considerar os elementos que compõem o contexto; e IV) assegurar a possibilidade de confirmar posteriormente os dados pesquisados (p. 47).

A Figura 1 demonstra o percurso de categorização da análise documental, porém, reafirmamos que todos os elementos que foram categorizados são por natureza unificados e inter-relacionados. No apêndice, encontram-se os fichamentos dos PPCs de cada instituição, e neles apresentamos as divisões das cinco seções priorizadas na análise.

Figura 1 – Percurso da análise documental



Fonte: Elaborado pela autora

Este texto está organizado a partir das quatro categorias criadas na análise documental. O primeiro capítulo tem como objetivo delinear a construção histórica dos cursos de formação em dança no Brasil até

1 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE DANÇA NO BRASIL

Os processos de inserção da dança no ensino superior do Brasil se (entre)cruzam com a construção histórico-social do ensino da dança na educação básica. Nesta construção, surge a necessidade de se formar um profissional capacitado em atender à escola para que nesta a componente Arte seja oferecida em suas diversas linguagens. Assim, a escola torna-se o campo de atuação dos egressos dos cursos superiores em dança.

Segundo a Lei nº 13.278, que alterou o inciso 6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB (Lei nº 9.394 de 1996), “as artes visuais, a *dança*, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular² de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, p.26, grifo nosso). Portanto, a formação superior em dança se torna necessária para atender as linguagens exigidas à componente curricular (Arte), sendo que para atuar na educação básica demanda-se a licenciatura plena.

Para o mapeamento histórico dos cursos superiores em dança, é necessário compreender que o processo de implementação do ensino da dança dentro da educação básica brasileira foi tão tardio quanto o próprio reconhecimento da arte como uma área de conhecimento, portanto, isto se refletiu na história da dança no ensino superior.

Apesar da arte estar presente na história do Brasil desde os primeiros relatos educacionais com a chegada dos europeus, somente em 1971 com o advento da Lei nº 5.692 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) a mesma teve o seu reconhecimento como parte integrante do currículo.

Segundo Molina (2008, p. 26), “mesmo que a legislação anterior previa a iniciação de algumas habilidades artísticas, especialmente o desenho técnico, apenas a partir de 1971 a arte passa a ser reconhecida como componente curricular na educação nacional”. Mesmo com este acontecimento, a “educação artística”, como era chamada na lei, revelava um caráter complementar desta na escola, sendo utilizada na maioria dos casos como parte das ações festivas da instituição. Isto reforçou um olhar somente lúdico à arte/dança, no qual a ausência de “seriedade”

² O inciso em questão trata do ensino das Artes, sendo esta uma componente curricular obrigatória na educação básica.

reforçou um “comportamento que tende a acentuar a visão de que o ensino de arte é supérfluo” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70). Ressaltamos que a presença da arte no currículo em 1971, não garantia a presença desta como uma “disciplina”, mas um conhecimento que deveria compor o currículo.

É necessário apontar que um movimento progressista de educação (Escolanovistas³) e de Arte (Modernismo⁴) começou a se delinear em meados de 1920, o que influenciou no estopim desse processo em 1971, com a inserção da Arte no currículo. Ao mesmo tempo que o reconhecimento da Arte na educação básica foi importante, a LDBEN provocou a necessidade da formação de um professor ao mesmo tempo múltiplo e especializado que conseguisse contemplar as diversas linguagens artísticas. Como explana Cintra (2011):

Por um lado, considerou-se um fator importante, a inserção da Educação Artística no currículo escolar pela LDBN, tanto relacionado ao aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos. Porém vieram grandes dificuldades no campo educacional, pois a música, o teatro e as artes plásticas que são atividades específicas foram agrupados num mesmo bloco, justificando essa mudança pela integração das dimensões artísticas, porém não havia pessoal capacitado. Exigia-se a polivalência do professor da disciplina, sem, no entanto, ter-lhe proporcionado as condições para exercê-la (p.130).

Cintra nesse trecho, realça que somente três linguagens eram contempladas pela “educação artística”, sendo elas, a música, o teatro e as artes plásticas. E isso, evidencia o caráter tardio da inserção da dança como linguagem autônoma e específica na área de Arte e, portanto, na educação

Na década de 80, surge o termo “arte-educação” ou “o movimento da educação através da arte⁵”, como é mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997, p. 20), o que provocou novas metas, objetivos e epistemes para a arte na educação, principalmente na educação básica. Na mesma época, Silva (2003 apud

³ John Dewey (1859-1952) [...] em 1896, criou a University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago, como campo experimental da “educação nova”, ou a “pedagogia nova”, ou, ainda, a “pedagogia da escola nova” - o que gerou entre os brasileiros o termo “escolanovismo”, para identificar a doutrina desta experiência e de outras, semelhantes ou não (BACARIN, 2005, p. 79).

⁴ O modernismo [movimento cultural, artístico] foi uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas consequentes, foi uma revolta contra o que era a Inteligência nacional” (ANDRADE, 1974 apud NASCIMENTO, 2015, p. 382)

⁵ O movimento de Arte-educação no Brasil configurou-se como um movimento cultural a partir do incremento do interesse na educação popular, nas décadas de 1920 e 1930. O propósito foi à oferta do ensino de arte a todas as classes sociais, sendo a arte estudada como preparação para o trabalho e como instrumento integrador da cultura. Esse ideal foi se adequando às condições sociais de cada período posterior, permanecendo, todavia, a base norteadora de educar por meio da arte (BACARIN, 2005, p. 15).

SAVIANI, 2009, p. 147) relata que houve grandes transformações e reformulações dos cursos de licenciatura, pois muitos adotaram como princípio a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

O primeiro curso superior em Dança foi o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 1956. Somente após 28 anos criou-se o segundo curso superior de Dança na Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É válido ressaltar que o primeiro curso teve influência direta do movimento moderno e o surgimento do segundo curso se deu na mesma época do “movimento da educação através da Arte”. Esta questão pode ser pensada a partir do currículo de formação destes profissionais nesses cursos, o que está diretamente ligado com as questões históricas do ensino da arte/dança na educação básica. É importante lembrar que ambos os cursos ofereceram tanto a modalidade de licenciatura quanto de bacharelado.

Em 1985, o Rio de Janeiro ganha seu primeiro curso em dança, no Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), sendo esta da iniciativa privada. Logo depois, no mesmo ano, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) torna-se o segundo da região sudeste a oferecer o curso de dança nas suas duas modalidades, licenciatura e bacharelado.

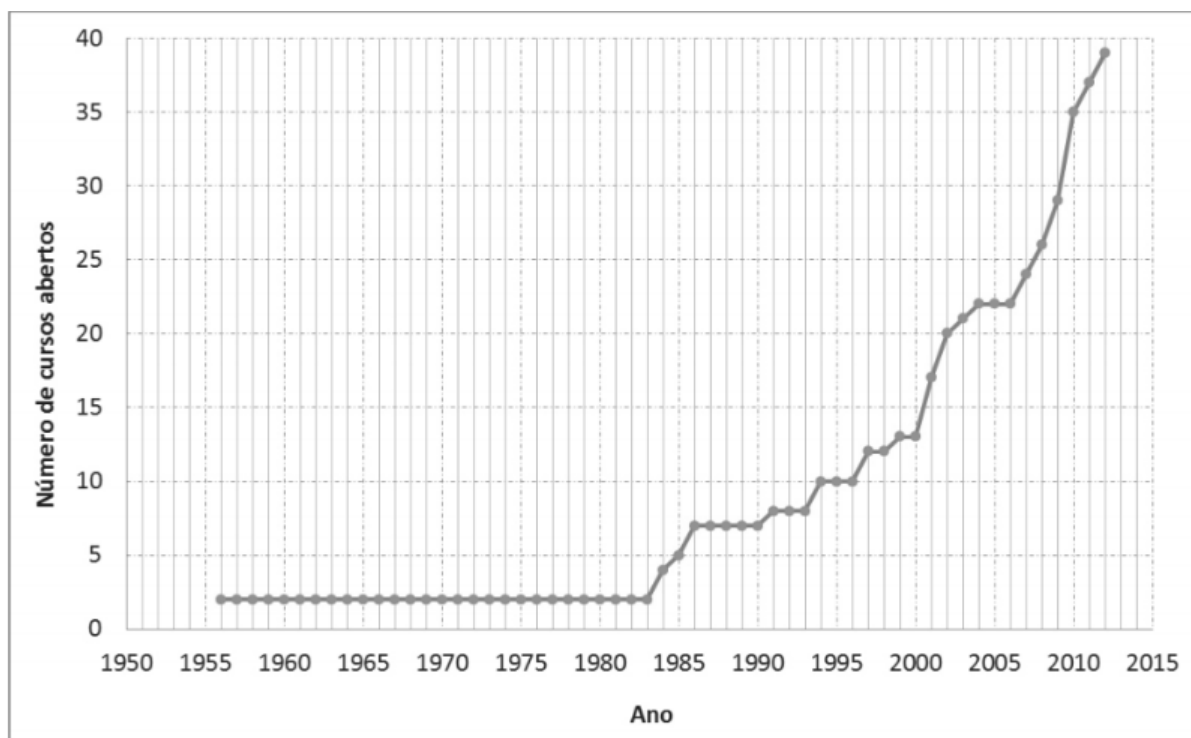
Como podemos observar no gráfico 1, a partir dessa década, aos poucos, foram surgindo novos cursos em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, sendo importante ressaltar que os primeiros cursos que iniciaram o percurso da dança nas IES, foram e são de extrema importância para consolidação desta como uma área de conhecimento.

Molina (2008, p. 38) ressalta que, “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”. Portanto as aulas de dança na escola, quando eram disponibilizadas, eram ministradas por profissionais de outras áreas que, em muitos casos, desconheciam as especificidades do ensino da dança em função de sua própria formação inicial.

A expansão dos cursos de graduação em dança no país, após o surgimento da LDBEN e do “movimento da educação através da arte” foi nítida, porém dois acontecimentos foram essenciais para a criação de novos cursos de dança no ensino superior. Como podemos novamente observar no gráfico 1, houve dois períodos de

crescimento mais evidentes no número de cursos abertos: o primeiro de 1996 até 2005 e o outro após o ano de 2006 até 2014.

Gráfico 2 - Implantação de cursos de dança no Ensino Superior do Brasil



Fonte: PEREIRA; DE SOUZA, 2014, p. 25.

Em 1996, houve o advento da nova LDB e com isso, como já mencionado no início do capítulo, a Arte se transformou em uma componente curricular obrigatória na educação básica, sendo a dança uma das linguagens a qual a arte deveria abranger. Isto, suscitou a necessidade da formação específica desse profissional, desencadeando possivelmente, como podemos ver no gráfico 1 a partir do ano de 1996, um crescimento do número de cursos abertos de dança no ensino superior.

O segundo pico do gráfico, em 2006, ocorre no mesmo ano do Decreto nº 6.096, que institui o programa de apoio aos planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Após esse ano, o número dos cursos abertos no ensino superior de dança saltou exorbitantemente, como pode se observar no gráfico.

Molina (2007), em um detalhado mapeamento histórico de 2007 sobre os cursos de dança no Brasil, apresenta o seguinte quadro:

Quadro 1 – Número de cursos de dança nas IES brasileiras até outubro de 2007

CURSOS DE DANÇA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS								
Região	Natureza Organizacional			TOTAL	Modalidades de Formação			
	Pública		Particular		Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado e Licenciatura	Superior Tecnológico
	Estadual	Federal						
Norte	1	0	0	1	0	0	1	0
Nordeste	0	2	0	2	0	2	0	0
Centro-oeste	0	0	0	0	0	0	0	0
Sudeste	1	2	6	9	1	2	5	1
Sul	2	0	2	4	0	2	1	1

Fonte: Molina, 2007, p. 40

Podemos observar que, a maior parte das regiões já contavam com a presença dos cursos em suas instituições públicas, porém vale ressaltar que o Sudeste detinha mais da metade do total de cursos, enquanto a região centro-oeste estava sem representatividade numérica, o que será mais detalhado no próximo tópico.

A Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), revela que, atualmente, estão em pleno funcionamento 43 cursos de dança, sendo 29 deles para formação de professores (INEP, 2017). Esses dados revelam que em menos de 10 anos o número de cursos em dança no ensino superior quase triplicou.

Observando o gráfico 1, em 2005, já se contabilizavam pouco mais de 20 cursos abertos, porém muitos fecharam, como, por exemplo, o da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), um dos primeiros cursos da área criado em 1986. Os motivos para o fechamento desses cursos são diversos, porém isso revela que a escolarização da dança e a criação dos cursos públicos superiores em dança necessitam de um olhar atencioso nas pesquisas acadêmicas, primeiro por ter sido tão recente a expansão dos mesmos e segundo por ser necessário se pensar em um profissional qualificado em atender as demandas da educação e da dança.

1.1 Centro-Oeste Brasileiro

Como já mencionado no tópico anterior, a região Centro-Oeste, até 2007, não tinha nenhum registro de cursos de dança em IES, o que se perdurou por mais 3 anos. Somente em 2010, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) criou um curso denominado Artes Cênicas e Dança, onde “cabe ressaltar que [...] existe um erro conceitual, pois Artes Cênicas é uma grande área da arte que envolve teatro, *dança*, circo e performance” (ARAÚJO; REBOLO, 2015, p. 182, grifo nosso).

Em maio do mesmo ano, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) lançou o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de uma licenciatura em dança, abrindo assim vagas para ingressar no segundo semestre, sendo que este foi o primeiro curso específico para a área de dança na região. Enquanto isso, a Universidade Federal do Goiás (UFG) no segundo semestre do referente ano lançava o PPC de outra licenciatura em dança, desconhecendo, segundo tal documento, a presença de outro curso em uma universidade da região.

Vários outros cursos de dança em universidades públicas estão em processo de reconhecimento e abertura de vagas, tais como o da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade de São Paulo; nenhum deles, porém, na região centro-oeste do país. (UFG, 2010, p. 6)

De fato, os Institutos Federais não são universidades, e talvez por esse motivo, o documento da UFG não menciona a criação do curso superior em dança do IFB. Porém, se pensarmos em termos de IES, a criação do curso em Brasília, anterior ao da UFG, já configurava a inserção da dança no nível superior na região centro-oeste.

No primeiro semestre de 2011, o segundo curso específico para dança em nível superior da região, que era proposto pela UFG, teve sua primeira turma de professores iniciada. Compete lembrar que nessa IES, existe um curso intitulado de Artes Cênicas, que não forma em dança como o da UEMS, mas que apresenta o mesmo equívoco conceitual da mesma, já que esta é um curso de formação em Teatro.

Em 2013, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) lançou o PPC de sua licenciatura, propondo a criação de mais um curso no estado, também na mesma modalidade. Todos os cursos aqui citados, foram os que esta pesquisa teve acesso até maio de 2018, computando assim, o total de 4 cursos, sendo a maioria deles de licenciatura em dança e, metade pertencente aos Institutos Federais (IFs).

1.1.1 Universidade Federal de Goiás

A UFG foi criada em 1960, sendo ela, a união de diversas faculdades já existentes no estado. Dentre essas faculdades fundidas, o conservatório de música foi o pioneiro no ensino da arte na instituição. Durante a criação de cursos para a nova universidade do estado, as artes visuais garantiram sua própria faculdade, porém, em 1968, incorporou-se ao conservatório, formando assim o Instituto de Artes da UFG.

No ano 2000, a Escola de Música (termo que surgiu após a separação do Instituto para, de novo, duas unidades) implantou o curso de Artes Cênicas (bacharelado e licenciatura em teatro), transformando novamente a titulação da unidade, desta vez para Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (EMAC). Apesar da dança ser considerada uma linguagem artística, como já foi dito, o curso oferecido pela UFG tem sede e é oferecido pela Faculdade de Educação Física. Após a criação do curso, e do surgimento de alguns questionamentos acerca do fato do mesmo ser oferecido pela área da saúde, a faculdade teve seu nome mudado para Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD).

Esta unidade, apesar de funcionar desde 1989 como coordenação desportiva, somente em 1996 teve reconhecimento de faculdade, oferecendo assim a partir de 2011 o curso de Licenciatura em Dança. O PPC do curso permanece o mesmo desde sua criação, sendo, nota 4 na avaliação do Ministério da Educação (MEC).

1.1.2 Institutos Federais

As raízes históricas da Educação Profissional se dão no surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) estabelecidas em 1909, com o decreto nº 7.566, no qual, estas tinham como principal função ensinar “às crianças desfavorecidas os conhecimentos básicos para a atuação no mundo do trabalho” (SILVA; ROMANOWSKI, 2013, p. 15994). Com a promulgação da Lei nº 378 de 1937, as antigas EAAs foram substituídas pelos Liceus.

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos. Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e grãos, por todo o territorio do Paiz. (BRASIL, 1937)

Devido às transformações econômicas desencadeadas pelo capitalismo industrial do Governo Vargas, os Liceus tiveram que atender às demandas das

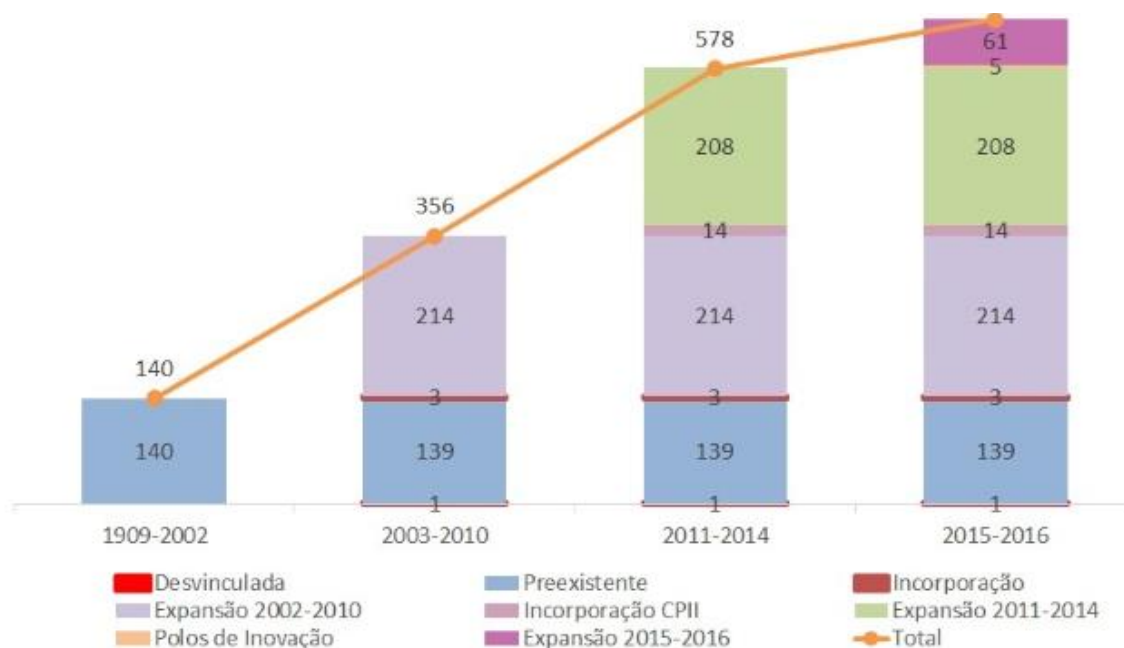
indústrias mudando o foco de sua atuação que, antes, era no ensino primário, para a preparação do ensino médio para o trabalho. Em 1942, com o decreto nº 4.127, os Liceus foram transformados em escolas técnicas e industriais federais, organizando assim uma rede federal de ensino industrial. No mesmo decreto, viu-se pela primeira vez a formação de professores dedicados à Educação Profissional.

Com a reformulação da LDBEN, em 1971, tornou-se obrigatório o ensino técnico no segundo grau, pelas Escolas Técnicas Federais (ETFs). Com a lei 6.545/1978, as ETFs são substituídas pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), e, nestes se mantém a formação de professores para atuar na própria rede.

No ano 2000, devido ao decreto nº 3.462, os CEFETs começam a ofertar licenciaturas que não eram mais específicas para educação profissional, porém eram dedicadas para a área de exatas. A partir desse decreto houve uma expansão dos cursos e das unidades de CEFETs, o que provocou, em 2008, a promulgação da lei nº 11.892, que instituiu a criação dos Institutos Federais e a organização da Rede Federal de Educação Profissional. Para além disso, esta lei culminou na expansão dos cursos de formação de professores, sendo que 20% das vagas dos IFs deveriam ser destinadas para tais cursos.

Na região Centro-Oeste, encontra-se em todos os estados e no Distrito a presença dos IFs, sendo que estes possuem unidades espalhadas por várias cidades e regiões administrativas, no caso do IFB. Pode-se observar no gráfico 2, o crescimento das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

Gráfico 2 – Expansão da Rede em unidades



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2016⁶

1.1.2.1 Instituto Federal de Brasília

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, a Escola Agrotécnica de Brasília, foi a primeira representante da educação profissional no Distrito Federal (DF). Inaugurada em 1962, através do Plano de Metas, ela atendia as demandas do segundo grau agrícola ministrando cursos regulares para o Colegial e Ginásio. Devido as mudanças de nomenclaturas, como vimos no tópico anterior, a Escola Agrotécnica de Brasília passa a se chamar Escola Técnica Federal de Brasília (ETFB) e, posteriormente, Instituto Federal de Brasília.

Atualmente, o IFB possui um total de 10 *campi*, dos quais somente o *campus* Brasília oferta a Licenciatura em Dança. O curso começou a ser pensado em 2009 em uma audiência pública, onde foram discutidos com a sociedade quais os cursos que iriam ser ofertados no novo *campus*. A comunidade presente, reivindicou e solicitou um curso que formasse para a área de dança que estava em carência na região.

Segundo o PPC da Licenciatura em dança,

A solicitação foi acatada pela Reitoria do IFB e nessa data iniciaram-se os trabalhos de construção do curso, pela equipe da Pró-Reitoria de Ensino. Em setembro de 2009 o Projeto de Implantação da Licenciatura em Dança do IFB ficou pronto e foi apresentado, com aprovação, à Direção do Campus Brasília, à Pró-Reitoria de Ensino e à Reitoria. Em dezembro de 2009, foi realizado o

⁶ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 1 de junho de 2018.

“Seminário Público: O Professor de Dança no DF”, evento previsto no Projeto de Implantação da Licenciatura e que objetivou manter o compromisso com a participação da comunidade no processo de elaboração do projeto Pedagógico do Curso. (IFB, 2010, p. 11)

Depois de um ano, houve o primeiro concurso para professores atuarem no curso, e logo em seguida aconteceu a aprovação do PPC que atendia às questões do seminário e da pesquisa na comunidade. No mesmo ano, 2010, o curso foi aberto, funcionando inicialmente nas instalações do Centro de Dança do DF. Atualmente, o curso conta com a estrutura física de um bloco de sala de aula, no campus Brasília, integralmente dedicado e adaptado à ele. Este curso recebeu nota 5 na avaliação do MEC, o que corresponde a nota máxima.

1.1.2.2 Instituto Federal de Goiás

Na subseção sobre os IF's, pode-se observar as várias mudanças de nomenclatura, e de finalidade, da Educação Profissional. No estado de Goiás isso fica visível, tendo esta, sendo que este estado, desde o início o processo participou do processo de transformação da educação profissional no Brasil, passando pela criação das EAAs até a mudança para os IFs.

A primeira EAA do estado foi criada na antiga capital Vila Boa, em 1909. Após a transferência da capital, em 1942 para Goiânia, e a mudança de nomenclatura para EFET e, em seguida para CEFET, a rede se expandiu significativamente e ganhou mais destaque pelo ensino médio/técnico. Com a mudança para IF, houve a criação de novos *campus* pelo estado, o que resultou no crescimento/alcance do ensino da rede.

Atualmente, o IFG conta com 14 *campus*, sendo que a licenciatura em dança pertence ao *campus* Aparecida de Goiânia, inaugurado em 2012 atendendo as necessidades da região metropolitana de Goiânia. Dois anos após a inauguração do espaço, a instituição começa a ofertar o curso e, em 2017 reconstrói, analisa e propõe um novo PPC.

2 PERSPECTIVAS CURRICULARES, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

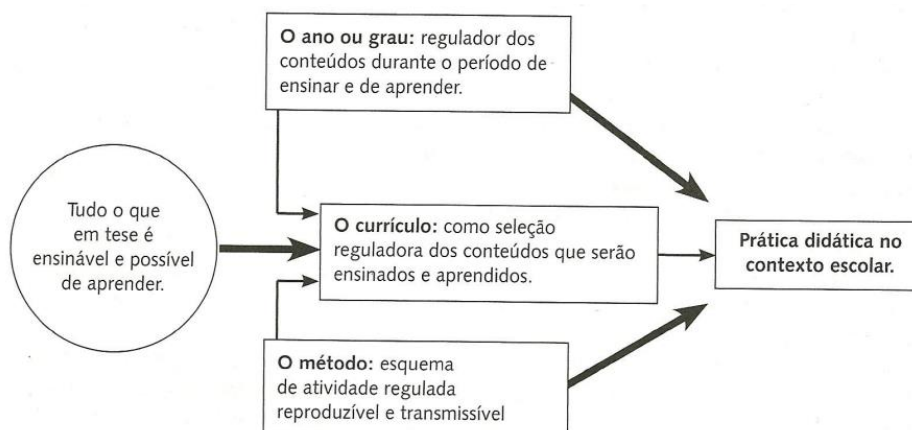
Para iniciar este capítulo, é importante ressaltar que o termo currículo, dentro de nosso país, apresenta dois significados: o primeiro, é equivalente ao percurso profissional e acadêmico de uma pessoa, sendo este, uma lista de conquistas e êxitos; no segundo, é um complexo de informações para o percurso de um estudante através de uma construção ideológica de formação de indivíduo. Sacristán (2013) destaca acerca dessa segunda conceituação de currículo que:

Desde seu uso inicial [sua construção histórica], representa a expressão e a proposta da organização de segmentos e fragmentos de conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. (p.17)

Por muito tempo, o currículo foi - e ainda é - apresentado de forma fragmentada e separada de um amplo complexo de conhecimentos. Essa segmentação, se caracteriza pela seletividade dos conteúdos e da organização linear do conhecimento. Souza (2017, p.27) esclarece que “o conhecimento a ser tratado pelas instituições educacionais deixa de ser espontâneo e sincrético, como ocorria nas sociedades comunais, para tornar-se um conhecimento elaborado, sistematizado e intencional”.

Ao se tratar da seleção da herança cultural, os conhecimentos se transformam em hierarquias de importância/poder, ocorrendo, portanto, um processo de esquecimento/rejeição de uma outra parcela de conhecimentos. O currículo assume assim um papel de regulador do tempo, das hierarquias, dos conteúdos e, assim, dos sujeitos. Ele se transforma, para além de tudo, em uma idealização vertical do desenvolvimento humano.

Figura 2– O poder regulador do currículo e outras “invenções”



Fonte: SACRISTÁN, 2013, p. 18

Na figura 2, podemos notar a síntese do processo em que o currículo se torna um tradicional esquema de conteúdos e que, outras “invenções” como as etapas de tempo e as referências/orientações para o ensino interferem diretamente na prática do ensino. Nesta perspectiva, em que a principal função do ensino é regulada por um currículo em que os conteúdos são fragmentados, podemos observar que as instituições educacionais assumem como objetivo somente a transmissão de conteúdos. Isto será definido por Paulo Freire como educação bancária⁷, na qual “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33).

Além disso tudo, os saberes selecionados são “apenas uma parte restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva da humanidade” (FOUQUIN, 1993 apud SOUZA, 2017, p. 27), ou seja, a seletividade é uma compreensão da realidade baseada em interesses sociais. Mas quais?

O caso é que, quando se começou a discutir a importância da educação pública, surgiu a necessidade de delimitar o tempo e os conteúdos, em prol da igualdade de ensino. Mas como fazer um currículo igualitário sem provocar um ensino bancário? Apple (2001 apud CALDAS; VAZ, 2016, p. 155, grifo nosso) alerta que um “currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por *apartheid educativo*”.

Existiria então um currículo eficaz e igual para todos? Se sim, este se encontra em uma perspectiva que considera ou não as mais diversas possibilidades de compreensão da realidade? Sacristán (2013) relembra que,

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e os alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. (p. 18)

Uma das alternativas que vêm se buscando para distanciar-se dessa pedagogia fragmentada de currículo em direção à uma integração do conhecimento são práticas pedagógicas como o trabalho a partir de temas geradores, os projetos integradores e outras práticas integradoras. Henrique e Nascimento (2015, p. 64) ressaltam que, “o Projeto Integrador se apresenta como oportunidade para o

⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 17ª ed. Rio de Janeiro, 1987.

desenvolvimento de práticas integradoras entre disciplinas e cursos, fortalecendo a concepção de currículo integrado que visa à formação humana integral dos sujeitos”. Estes projetos buscam reintegrar, reconectar e transmutar uma cadeia de conhecimentos que foram separados e fragmentados historicamente para trazê-los de volta à sua natureza holística⁸.

Esta alternativa é uma tentativa de buscar “métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo” (MORIN, 2000, p. 14) distanciando-se, desse modo, da abordagem do conhecimento de maneira segmentada. Ressaltamos que qualquer perspectiva pedagógica está embebida de um olhar sobre o desenvolvimento humano, sobre a realidade e, principalmente, sobre um modelo de sociedade.

Estas práticas, que buscam uma visão holística de formação, evidenciam o que Edgar Morin chama de complexidade⁹, ou seja, elas educam para compreensão da realidade e de seu amplo complexo de relações tornando assim o sujeito um ser mais crítico, político e sensível à realidade em que ele vive.

As práticas integradoras são uma grande rede de pensamento complexo que articula saberes e que, dentro do currículo, não assumem uma lista de conteúdos já pré-estabelecidos. Isto, se torna um dificultador para a realização de tais práticas, pois as instituições estão impregnadas e historicamente construídas através do poder regulador que o currículo assumiu. Para além desse empecilho Henrique e Nascimento observam que,

[...]Não tem sido fácil para muitos professores se envolverem ou promoverem esse tipo de integração por vários motivos: primeiro, os docentes não recebem formação específica para o desenvolvimento de práticas integradoras; segundo, as instituições de ensino/educação não organizam o currículo e a jornada de trabalho dos professores e alunos de forma a oportunizar a vivência de tais práticas; terceiro, não há disposição pessoal de professores em promoverem ações dessa natureza, pois alegam ser mais complexo o planejamento e a execução dessas ações. (2015, p. 64)

Enquanto somente percebemos a dificuldade de educar para e com estas práticas, mas as deixamos de lado como se fossem mais alguma componente do currículo, a formação fragmentada e de caráter disciplinar continua - e ainda é - insuficiente para lidar com a realidade, complexa por natureza. Então como formar professores em prol de uma educação humanizadora em um currículo em que o

⁸ Segundo Woodruff (1998, p. 32) “holismo é o conceito no qual uma unidade orgânica integrada e integrada assume uma realidade independente e mais ampla do que a soma de suas partes”.

⁹ MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001b

conhecimento é fragmentado e sem sentido? Como formar professores capazes de trabalhar com práticas integradoras? Ou melhor, que formação educa para/com práticas integradoras?

Um currículo (uma formação) complexo(a) necessita ser buscado, por exemplo a partir das práticas integradoras, afim de responder tais indagações e, principalmente, para buscar metodologias de aplicação que serão chave para as portas de um ensino holístico.

Colocados em evidência esses aspectos, percebemos que o currículo “é o conjunto [complexo] de atividades nucleares desenvolvidas pela escola [instituições]” (SAVIANI, 2016, p.57), afim de “objetivar a formação omnilateral dos sujeitos, integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 70), desvelando assim, a

[...]natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu pensamento. Porém não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos. (SACRISTÁN, 2013, p.23)

Somente após isso, que teremos como pensar/colocar em prática uma formação de professores complexa, integrada, holística, humana, política, objetivada na realidade e espiralada entre conhecimentos.

2.1 Práticas Integradoras: Trans e Interdisciplinaridade

Para entender um currículo complexo é necessário se debruçar por conceitos que são chaves para práticas integradoras, sendo esta uma das alternativas para o distanciamento da fragmentação. Ressaltamos que as práticas integradoras “são caracterizadas como: eventuais; intra, inter [trans] e pluridisciplinares; e de iniciativa individual ou interinstitucional” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p.63). Apesar de evocarem – a inter, intra, trans e pluridisciplinares - em sua nomeação o termo “disciplina”, estas práticas buscam um olhar complexo sobre os fragmentos dos diversos conhecimentos.

A trans e interdisciplinaridade são termos comumente usados nos espaços escolares, porém percebe-se muitas vezes uma compreensão ora equivocada, ora naturalizada, sobre o real significado destes termos e também sobre o conceito de integração “o que dificulta a efetivação desses tipos de práticas pedagógicas nos

cursos e nas instituições” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 73). Afinal, o que é interdisciplinaridade? E transdisciplinaridade? Por que é difícil encontrar estas práticas inseridas dentro dos currículos? Estas indagações são motes para a construção deste tópico, onde serão evidenciadas reflexões acerca dos conceitos de trans e interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade possui imbuído em sua terminologia a relação entre disciplinas, porém defini-la somente assim fortalece um conhecimento superficial sobre esta. Assim como todas as práticas integradoras, esta necessita de um novo olhar sobre a construção do conhecimento, entendendo os aspectos sobre a segmentação deles no processo de escolarização/cientificismo.

É importante ressaltar que estar disposto a saber ser interdisciplinar¹⁰ é entender que por muitas vezes, quase a maioria delas, a incerteza e a mudança vão permear o trabalho, e isso se deve ao caráter de ação em movimento que esta deve assumir.

Portanto, podemos conceituar a interdisciplinaridade como a ação reflexiva em movimento sobre um tema encontrando alternativas nas especificidades de cada conhecimento e na relação de integração entre eles. Desse modo, percebe-se que esta prática não exclui a ideia de componentes dentro do currículo, mas propõe uma integração entre elas.

Já a transdisciplinaridade exige “um pensamento sistêmico, que ignora fronteiras e redomas epistemológicas para a compreensão da complexa realidade em que estamos inseridos” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 74). Esta também não ignora a existência de conhecimentos específicos, porém propõe um movimento mais amplo contendo dentro dela os campos específicos e ao mesmo tempo dando oportunidade para que os mesmos conhecimentos se redimensionem.

A transdisciplinaridade necessita de novas metodologias que tenham como base uma unificação, um sistema entre, através e além dos conhecimentos, que dê espaço à complexidade da realidade. A promoção de atitudes transdisciplinares reflete a “necessidade do diálogo, a adoção de um olhar transdisciplinar, questões relativas à complexidade, autoformação, ecoformação e heteroformação” (FAZENDA, 2008, p. 24).

¹⁰ LENOIR, Rey B. Fazenda. Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement. Canadá: Editions du CRP/Unesco, 2001.

Assumir posturas trans e interdisciplinares requer uma transformação da construção cultural sócio-histórica do conhecimento nas instituições educacionais. Por isto, muitas vezes estas práticas são deixadas de lado dando espaço á comodidade. Edgar Morin (2000) explica que

Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo (p. 31.)

Deixar a comodidade e partir para atitudes holísticas de mundo, é encontrar “uma outra concepção de fazer educação, de organizar a escola e o uso de outras práticas de ensino e aprendizagem” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 69).

2.2 Diretrizes Curriculares

A partir de tudo que foi apontado e considerando que atualmente no Brasil qualquer currículo de formação tem regras, normas e diretrizes reguladas pelo Estado, esta seção é dedica aos documentos que serviram como elementos norteadores dos currículos, sendo eles: as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica e as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em dança.

2.2.1 Diretrizes Curriculares para a formação de professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica se estabeleceram por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional da Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP) em 18 de fevereiro de 2002. Estas, instituíram a formação através do curso de licenciatura em nível superior de graduação plena.

No artigo 2º é explicitado que para além das normas estabelecidas na LDB, os cursos de licenciatura devem preparar o docente em formação para a diversidade, o enriquecimento cultural, o trabalho em equipe, as práticas investigativas, à aprendizagem do aluno e à inovação de metodologias de ensino através do uso de tecnologias. Isto manifesta que o currículo de formação destes tem que dar a oportunidade de experiência nestas temáticas.

No artigo 3º é ressaltado a necessidade de uma coerência entre o curso formador e o ensino que se espera do futuro profissional. Além disso, tem que ser considerado “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002). Relembrando o conceito de currículo desenvolvido no tópico anterior, o currículo deverá ser construído com base nas competências a serem desenvolvidas nos formandos, sendo estas o núcleo da formação/instituição. A DCN nota que deve ser foco da formação inicial o incentivo à pesquisa, sendo esta uma significativa colaboradora da formação continuada.

Nos incisos do artigo 12º é dito que a prática¹¹ não deve ser apenas algo isolado e que esta, deve permear por toda a formação dos futuros professores sendo constituidoras de todas as componentes curriculares. É lembrado também que esta não deve ser só encontrada no estágio, mas ser uma peça essencial do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

As práticas integradoras podem estar presentes no currículo usando o artigo 14 como norteador de tal escolha. Este enfatiza que as diretrizes são flexíveis às práticas pedagógicas interdisciplinares, nas dimensões teóricas e práticas e entre outros aspectos necessários para a formação docente.

2.2.2. Diretrizes para as graduações em dança

As DNC para os cursos de graduação em dança foram aprovadas pela Resolução nº 3 do CNE e a Câmara de Educação Superior (CES) em 8 de março de 2004. Nelas há expresso no artigo 2º uma organização necessária para os PPCs, constituída pelos seguintes elementos: perfil do formando, competências e habilidades, componentes curriculares, estágio, atividades complementares, sistema de avaliação, monografia, projeto de iniciação científica, componentes opcionais da instituição, regime de oferta e outros elementos necessários para a constituição do curso (BRASIL, 2004).

É enfatizado no inciso 1º do referente artigo a importância da interdisciplinaridade, integração entre teoria e prática, da concepção do ensino, do incentivo à pesquisa e que todos esses elementos devem compor o PPC.

¹¹ O documento não prevê a especificidade desta prática, sendo que poderia ser de ensino, pedagógica e entre outras.

Segundo o artigo 4º, o curso de graduação em dança deverá contemplar as seguintes habilidades e competências:

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-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos; V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais [Pessoas com deficiência], proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida. (BRASIL, 2004)

A matriz curricular deverá contemplar, segundo o artigo 5º, os conteúdos básicos (dimensão básica de valores da área), específicos (estudos relacionados aos conhecimentos específicos da área) e conteúdos teórico-práticos (domínios de técnicas necessárias para a formação em dança). Há um equívoco conceitual no último, quando se trata esta relação separada dos outros conteúdos, sendo que as DCN defendem e propõem uma formação de prática contínua, portanto os outros conteúdos também são teórico-práticos. Essa divisão provoca algumas reflexões acerca do que foi discutido sobre currículos fragmentados e desconexos.

3 OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE DANÇA NO CENTRO-OESTE

3.1 Perfil do Egresso: Estamos pensando em que professor?

Nos PPCs, um dos tópicos necessários para delinear os conteúdos da matriz curricular é o Perfil do Egresso, ou seja, são as expectativas do curso sobre as habilidades e competências do futuro profissional formado.

Os cursos do IFB e IFG descreveram um perfil de egresso análogo, inclusive, a redação deste tópico fora parecida. Observe nos exemplos a similaridade:

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 (IFB, 2010, p.20).

O licenciado em dança do IFG terá o perfil de educador que domine os conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança e aplique-os em prol da aprendizagem significativa desta manifestação artística. Intenta-se a formação de profissionais que sejam capazes de inter-relacionar conteúdos socioculturais, históricos, estéticos, éticos, filosóficos, políticos referentes à diversidade humana nos processos de ensino/aprendizagem em Dança (IFG, 2013, p. 17/18).

Portanto, tracemos nesse primeiro momento um perfil de egresso comum dos IFs e em um segundo momento pontuaremos as esporádicas diferenças de perfil.

Ambos ressaltaram a necessidade de formar um profissional que domine as competências e habilidades da área, sendo capaz de promover atividades trans e interdisciplinares, inter-relacionando assim, diversos conteúdos através de uma relação entre teoria e prática em prol de uma aprendizagem significativa, valorizando assim o humano, a autoestima, a expressão corporal e o exercício da cidadania. Além disso, este profissional deverá integrar ensino, pesquisa e extensão nas diversas modalidades de ensino, atuando também como um incentivador da arte e sempre pautado pela ética democrática de ensino.

Somente o IFB destacou que o profissional deverá ser capaz de refletir criticamente sobre o seu papel na educação e na sociedade, propondo novas formas de atuação da arte na educação.

Somente o IFG ressaltou que o egresso deverá capacitar sujeitos a criar, refletir e produzir objetos artísticos na área, além desse ser capaz de dominar novas

tecnologias, compreender a dança como uma manifestação cultural, conhecer as organizações corporais, problematizar métodos e técnicas de ensino e por fim conhecer e reconhecer produções artísticas da área.

A UFG evidencia que o egresso deverá articular ensino, pesquisa e extensão, compreenderá as implicações do trabalho com a corporalidade humana além das relações que permeiam o corpo, atuará criticamente em funções educacionais, desenvolverá uma atitude científica por meio da pesquisa, participará assessorando e coordenando equipes multiprofissionais de gestão de políticas públicas e institucionais nos campos da dança e da educação.

Para além, este deverá estar ciente e incorporando em sua atuação as tecnologias de comunicação e informação. Outro ponto importante a ser ressaltado é que o profissional deverá estar atento aos interesses, expectativas e as necessidades das pessoas de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de dança na perspectiva da educação.

No quadro 2 estão destacadas todas as habilidades e competências que os cursos acham necessários para este profissional e quais instituições estão de acordo com estas.

Quadro 2 – Perfil do Egresso dos cursos de formação de professores de dança do Centro-Oeste

Habilidades e Competências do Egresso	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR		
	IFG	IFB	UFG
A prática deve valorizar o humano, a autoestima, a expressão corporal e o exercício pleno da cidadania	•	•	•
Apreciar, analisar e desenvolver elementos compositivos e coreográficos	•		
Aprendizagem significativa	•	•	
Articular e integrar ensino, pesquisa e extensão	•	•	•
Articular teoria e prática	•	•	
Atuar com ética no ensino	•	•	•
Atuar como incentivador da arte	•	•	

Atuar criticamente em funções educacionais com o ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação pedagógica em dança			•
Capacitar sujeitos a criar, refletir e produzir objetos artísticos nesta área	•		
Compreender a dança como uma manifestação cultural	•		
Compreender as relações que permeiam o corpo			•
Compreender o mundo do trabalho e as características e inter-relações de seu próprio trabalho e as possibilidades de sua intervenção profissional		•	•
Conhecer as organizações do corpo humano	•		
Conhecer ou reconhecer a produção teórica e artística da área	•		
Desenvolver a atitude científica por meio da pesquisa			•
Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de dança na perspectiva educação			•
Dominar conteúdos, habilidades e competências específicas da dança	•	•	
Ensinar em prol da aprendizagem significativa	•	•	
Incorporar as tecnologias de comunicação e informação como ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem e no processo produtivo em dança			•
Interrelacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, estéticos, filosóficos, políticos e sociais nos processos educacionais em Dança	•	•	
Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de gestão de políticas públicas e institucionais nos campos da dança e da educação			•
Problematizar métodos, técnicas e teorias do ensino da dança e articular sua linguagem e expressividade corporal	•		
Promover o diálogo entre a Dança e outras linguagens artísticas	•		

Refletir criticamente sobre seu papel da sociedade	•	•	•
Ser capaz de promover atividades de trans e interdisciplinaridade	•	•	

Fonte: Elaborado pela autora

Neste quadro, podemos perceber que dificilmente todos os cursos entraram em acordo com uma habilidade ou competência, mas pode-se inferir que os IFs estão em consonância traçando um perfil mais similar entre eles, enquanto a UFG permanece um pouco distante desse perfil evidenciando assim outras habilidades e competências, muitas vezes diferentes das dos IFs.

Percebe-se também uma generalização nas habilidades e competências ressaltadas pelos cursos, sendo estas válidas para outras profissões, portanto não delineando com especificidades e características próprias do profissional da área.

3.2 Proposta epistemológica curricular: Estamos propondo que formação?

Como visto anteriormente, os currículos estão permeados de epistemologias/paradigmas, ou seja, de olhares sobre o mundo, sobre a formação, sobre o ser e a sociedade. Nos três cursos analisados, encontramos princípios norteadores para a formação que estão propondo. Estes podem ser apresentados e encontrados nos tópicos de objetivos, justificativas e concepções dos PPCs.

O IFB propõe uma educação humanizadora e significativa disseminando os conhecimentos da dança de forma crítica, sensível e transformadora. Esta vincula: a estética e a ética; a teoria e a prática; a trans e a interdisciplinaridade e as metodologias de intervenção coletivas; a pesquisa, o ensino e a extensão; o acolhimento da diversidade e a prática profissional; a reflexão pedagógica e artísticas.

Além disso, a instituição apoia “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” (IFB, 2010, p. 23), sendo esta uma prática artística como base da práxis¹² pedagógica.

Enquanto isso, o IFG preza por uma educação emancipadora e transformadora estabelecendo “uma relação concreta, histórica e dialética com as demandas e

¹² Segundo Marx e Engels (1996) a Práxis revolucionária é a “modificação das circunstâncias com a atividade humana ou a alteração de si mesmo” (apud PADILHA, 2009, p. 116).

necessidades relacionadas ao contexto cultural e artístico da cidade de Aparecida de Goiânia” (IFB, 2017, p. 16). Esta busca fortalecer as manifestações culturais locais através de uma visão crítica sobre o mundo e a dança através da democracia. Além disso, o curso propõe uma formação pautada na pesquisa, experimentação, reflexão, apreciação e vivência excluindo assim abordagens tecnicistas e reducionistas sobre a dança.

O curso da UFG propõe uma educação para a emancipação humana através do trabalho como práxis transformadora. Busca constituir uma indissociabilidade entre arte, política, sociedade, educação e cultura tendo o corpo como ponto de partida priorizando idiosincrasias da dança. O projeto procura aproximar a realidade dos estudantes com a realidade social constituindo um processo pedagógico pautado numa perspectiva estética em relação ao mundo, procurando alimentar a autonomia e a liberdade em todas as dimensões.

Busca uma formação teórica consistente para a articulação interdisciplinar, promovendo competências político-sociais, ético-morais e técnico-profissionais. Para além disso, tenta estimular “o reconhecimento da importância da Dança no ambiente escolar e as suas produções artísticas nos processos ensino-aprendizagem voltados à educação” (UFG, 2010, p. 7).

Percebe-se que há nos três cursos uma proposta de educação emancipadora, transformadora, humanizadora e significativa baseada na práxis, porém o enfoque de cada curso está em discordância. Enquanto o IFB se foca mais em práticas pedagógicas, o IFG enfatiza mais a importância da valorização das manifestações locais e a UFG destaca com mais ênfase a atuação política através do trabalho. Nesse quesito, há uma relação entre o IFB e a UFG estimando as questões pedagógicas, percebendo um certo distanciamento do curso do IFG no qual estimula as questões artísticas, principalmente regionais.

3.3 Matrizes e Componentes Curriculares: Como estamos formando?

A estruturação das matrizes e componentes dos cursos é uma parte essencial para efetivar a proposta epistemológica curricular. Vale ressaltar que a terminologia componente curricular está sendo utilizada aqui como uma substituição para as chamadas “disciplinas”, porém a pesquisa está ciente de que esta pode abarcar outros elementos do currículo e não somente os conteúdos.

Todos os cursos aqui analisados estruturaram a matriz curricular em três partes, porém os IFs utilizam o termo núcleo, enquanto a UFG usa o termo conteúdo para especificar cada uma das partes. Segundo as DCNs dos cursos de graduação em dança, como já foi visto anteriormente, os PPCs devem contemplar três tipos de conteúdos, sendo eles: básicos, específicos e teórico-práticos.

Na UFG a estruturação do curso se assemelha à proposta das DCN, sendo cada bloco da divisão nomeado como: básicos, específicos e técnico-práticos. Pode-se perceber através do PPC da instituição, que não houve uma preocupação em definir as componentes curriculares dentro desses blocos, portanto não é encontrado no documento este feito.

Já o IFB apresentou seus núcleos como: Estrutural de estudos básicos e diversificados (NEEBD); Atividades Integradoras e Interdisciplinares (NAII); e Contextual de estudos Específicos (NCEE). Cada uma contém, respectivamente, 13, 11 e 21 componentes e contabilizam 633, 869 e 1218 horas. Há ainda uma subdivisão dentro destes em áreas. Algumas outras componentes que dependem da escolha do aluno, as optativas, não estão em nenhum destes núcleos.

O NEEBD deve abarcar componentes de seis áreas: Pedagógicas e de arte educação, oralidade e escrita, tecnologias da informação e comunicação, bases científicas do movimento, diversidades artísticas e ciências humanas e sociais. As áreas que o NAII envolve são as práticas pedagógicas, artísticas e interdisciplinares, além da área de enriquecimento científico-cultural. Por último, o NCEE compreende as áreas de estudos pedagógicos, da dança educação, do movimento, dos processos criativos e da composição, da dança e a tecnologia, e dos estudos históricos-antropológico-filosóficos da área.

Os núcleos do IFG são: o Comum (NC), o Específico (NE) e o Complementar (CP). Os dois primeiros contam, por essa ordem, com 25 (1431 horas) e 28 (1350 horas) componentes curriculares. O último é constituído somente pelas atividades complementares, contando com 200 horas. É válido frisar que no IFB estas atividades não foram integradas aos seus núcleos, apesar de estarem presentes no currículo.

No NC as componentes são relativas aos conhecimentos didático-pedagógicos, ao exercício da docência e o ambiente escolar, e às teorias da educação. Inclui-se também o trabalho de conclusão de curso (TCC) e os estágios supervisionados. Já o NE é composto por conhecimentos específicos da área, dos

pensamentos epistemológicos da dança, dos fundamentos éticos e estéticos e da sua relação com outras áreas artísticas, da saúde e das ciências humanas e sociais.

No apêndice A está discriminada a relação das componentes curriculares das três instituições somando um total de 97. O quadro mostra qual IES adere à componente curricular e em que núcleo/conteúdo esta se encontra na instituição. A classificação das componentes nos conteúdos estabelecidos pela UFG foi feita pela autora da pesquisa partindo do que é estabelecido nas DCN, por conta da similaridade, uma vez que esta classificação não está explicitada no PPC da instituição.

Algumas componentes análogas em temática e ementa foram suprimidas em somente uma, porém se estas possuem títulos distintos os termos utilizados podem ser encontrados na coluna das componentes curriculares. Outras, apesar de terem titulação parecidas, foram apresentadas com um ementário diferente uma da outra, portanto permaneceram na lista como componentes distintas.

Pode-se perceber que apesar do IFG possuir mais componentes que as outras instituições esta tem quase 200 horas a menos que o IFB – contendo 3171 horas distribuídos em 49 componentes – e somente 100 horas a mais que a UFG, sendo que esta última possui apenas 10 componentes a menos que o IFG. É notável que há uma maior demanda de componentes no IFG em um período curto de tempo, já no IFB e UFG há uma menor quantidade com um período maior de tempo de formação. Os dados podem ser conferidos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Relação de disciplinas e horas das Licenciaturas em dança do Centro-Oeste

	Licenciaturas em dança do Centro-Oeste		
	IFG	IFB	UFG
Quantidade de componentes	54	49	44
Horas total do curso	2981 horas	3171 horas	2880 horas
Média de horas por disciplinas	55,20	64,71	65,45

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se também que o IFG é o único a apresentar componentes que são focadas em todas as outras linguagens artísticas (teatro, música e artes visuais), como

por exemplo, expressão dramática, percepção e estrutura musical, visualidades e dança, cenotecnia, dentre outras. Além disso, ele é o único a oferecer estudos voltados para a dança de salão, danças urbanas e sobre a relação da dança com o mundo do trabalho.

O IFB propõe algumas temáticas únicas também, como a relação da dança com a tecnologia e o contato-improvisação. Assim como as outras, a UFG expõe componentes únicas relacionadas ao estudo do homem, da sociedade e suas instituições, como a antropologia, matérias sobre o gênero e também sobre currículo, e sobre a relação da arte e performance.

Há um consenso geral entre as IES em quase 20% das componentes listadas, que estão relacionadas ao balé, dança moderna, dança contemporânea, danças populares brasileiras, anatomia, cinesiologia, estudos sobre pessoas com deficiência, estágio, práticas corporais, fundamentos da arte na educação, música, metodologia de ensino, história da dança, arte e estética, composição coreográfica, políticas da educação, libras e TCC.

Há um consenso parcial – somente duas instituições concordaram na presença das componentes no currículo – em quase 18% das componentes, sendo correlatas às seguintes temáticas: atividades acadêmicas científicas-culturais, didática, produção cultural, fisiologia aplicada ao movimento, fundamentos filosóficos da educação, história da dança no Brasil, história da educação, improvisação, língua portuguesa, introdução ao pensamento científico e metodologia de pesquisa em dança.

Com esses dados, inferimos que menos da metade das componentes listadas (aproximadamente 38%) foram consideradas pelas instituições como disciplinas básicas para um curso de licenciatura em dança na região.

4 AFINAL, QUE PROFESSOR QUEREMOS?

Analizando todos os aspectos levantados nos três capítulos anteriores, tentaremos com este capítulo refletir sobre as relações entre a construção histórica dos cursos e do ensino da dança, as perspectivas de currículo, as diretrizes e os resultados encontrados com as análises dos PPCs.

Parte das habilidades e competências ressaltadas pelos três cursos são genéricas, não traçando assim a especificidade que o egresso deverá ter. Um exemplo disso é que uma das habilidades traçadas para o formado é: saber as habilidades e competências específicas da dança. Isso é o mínimo que se espera de um licenciado em dança, porém não é especificado quais são essas habilidades e competências específicas da dança e que o formando deverá ter. O IFG e a UFG propõem nesse sentido habilidades e competências que diferenciam este profissional de qualquer outro profissional e que estão em consonância com a proposta da matriz curricular.

Mesmo com o reconhecimento da Arte como uma área de conhecimento necessária para a educação básica e da dança como uma das linguagens desta área, ainda se vê presente na escola uma visão recreativa desta. Os debates no ensino superior para novos métodos e técnicas de ensino ainda têm que reverter e propor um novo quadro que ofereça apoio aos egressos para lidar com estas situações. O egresso deveria ser capaz de entender historicamente os processos de escolarização da dança e assim refletir criticamente sobre seu trabalho e papel/função no mundo.

O IFB e a UFG propõem competências relativas à isto, porém entre as duas instituições somente a UFG contempla em sua matriz uma componente que aprofunde os saberes na relação do trabalho e da dança. O IFG mesmo não ressaltando tal habilidade também disponibiliza em sua matriz uma componente sobre essa área.

Todos os Perfis de Egresso preverem a integração entre conhecimentos, a trans/interdisciplinaridade, por isso é interessante que as instituições reavaliem seus currículos em prol desta visão holística de formação. O IFB mesmo propondo um núcleo específico para a integração, este permanece muitas vezes como algo isolado de todas as outras componentes. De certo modo, corre-se o risco de que a responsabilidade que deveria ser de todo o currículo (integrado) seja transferida para caixas específicas e segmentadas dentro do núcleo de integração.

Mas isso também pode ser um reflexo das próprias DCN dos cursos de graduação em dança e da formação de professores que estabelecem minimamente princípios para a formação, mas não oferecem suporte para a efetiva implementação destas. Ainda sobre estas práticas de integração, se observa um ciclo que se retroalimenta, onde a matriz curricular muitas vezes não prevê tais integrações, os professores formadores não sabem/não estão disponíveis/não foram formados por estas, os futuros professores não estão sendo formados com elas e como professores iniciantes não entenderam como promover-las. É necessário ressaltar que,

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p. 17).

Destacamos que a presença de um currículo que tenham as práticas integradoras não nega a necessidade de uma formação com componentes curriculares específicas, pelo contrário, é uma nova visão, especialmente em termos metodológicos, para o currículo sobre uma formação inicial em que as partes/os conteúdos fazem parte de um todo.

É válido ressaltar que um egresso de qualquer um destes cursos, terá que, dentro da educação básica, atuar como um profissional complexo capaz de articular/integrar a Arte em suas diversas linguagens, seja em sua própria atuação individual ou em articulação com outros professores de arte. Portanto em sua formação inicial seria aconselhável que ele minimamente vivenciasse os princípios básicos destas linguagens. Dentre todos os cursos analisados somente o IFG proporciona componentes específicas para todas as outras linguagens artísticas, além de ter sido o único a traçar uma habilidade sobre a relação da dança com outras linguagens artísticas.

É nítido que todos os PPCs buscam uma formação emancipadora e humana, porém este objetivo por muitas vezes não é encontrado nas matrizes curriculares, apesar de relataram habilidades e competências que possam reverter este quadro. Periodicamente, os cursos deveriam revisar seus currículos mantendo um caráter ativo e dinâmico dos mesmos. Percebemos a validade de tal ação, pela mudança ocorrida no currículo do IFG, em 2017, após 4 anos desde sua implementação e com a formação da primeira turma, transformando algumas lacunas dentro do currículo que impediam a aproximação da formação com o objetivo do curso.

As instituições devem sempre estar atentas ao “O que fazem. Por que fazem. Para que fazem. O que querem e por que querem. O que não querem e o por que não querem” (PADILHA, 2009, p. 114), pois somente revisitando coletivamente estas indagações estarão mais críticas e fiéis às concepções assumidas nos currículos.

Os cursos deveriam sempre (re)avaliar seus currículos a partir das demandas da educação básica desde os conteúdos exigidos pelos documentos oficiais até as especificidades necessárias para a formação pedagógica-filosófico-política do professor-artista. Desse modo, manteriam a natureza viva e de constante movimento do currículo.

Além disso, seria oportuno contemplar minimamente uma profissionalização desse formando para atuar em outros espaços de ensino (ONGs, academias/escolas de dança, companhias, associações, dentre outras) que muitas vezes será o mercado de trabalho do professor de dança, devido às circunstâncias atuais das políticas públicas da educação.

Por fim, não basta uma teoria [currículo] em plena consonância com as leis e resoluções das políticas públicas da educação brasileira, é necessário que este modifique as circunstâncias e a situação real da formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Gabriella Rosa. **Os currículos dos cursos de formação e a construção da profissionalidade polivalente: uma análise dos cursos de Pedagogia do entorno do Distrito Federal**. 2013. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6289/1/2013_GabriellaRosaAndrade.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

ARAÚJO, Christiane; REBOLO, Flavinês. A formação do professor de dança: um estudo da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. **Série-estudos - Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande/MS, n. 39, p.175-197, jan/dez. 2015.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no brasil: história e política**. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BRASIL, Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 11 ago. 1971.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3 de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em dança e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 2005. Altera a Resolução CNE/CP 01/2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 2 de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 01/2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2002.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 16 junho de 2018.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 1961.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 776 de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Ministério da Educação, Brasília, 03 de dezembro de 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, primeiras séries do ensino fundamental. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 67 de 2003. Referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Ministério da Educação, Brasília, 11 de março de 2003.

CALDAS, Luís Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. Michael Apple: As contribuições para a análise de Políticas de currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1. p. 149-157, 13 de maio de 2016. Associação de estudos e pesquisas em políticas e práticas curriculares.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. A Dança no Brasil: Alguns Caminhos Percorridos até se tornar parte Integral da Educação em Arte. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, v. 2, n. 4, p.125-139, jul/dez, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 21, n. 62, p.521-530, 12 jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, v. 4, p.63-76, 3 ago. 2015. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Ministério da educação/Secretaria de educação profissional e tecnológica. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em dança. MEC: Brasília/DF, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO GOIÁS (IFG). Ministério da educação/Secretaria de educação profissional e tecnológica. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em dança. MEC: Aparecida de Goiânia/GO, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Superior 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 16 de maio de 2018.

MARQUES, Izabel. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba, 2008.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação futuro. 2 ed – São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Evando. A Semana de Arte Moderna de 1922 e o Modernismo Brasileiro: atualização cultural e “primitivismo” artístico. Gragoatá, Niterói, n. 39, p.376-391, 2 sem. 2015.

PADILHA, Anna Maria Luardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas: Letramento em LP e LS**. Porto Alegre: Mediação, 2009. Cap. 7. p. 113-126.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. **Revista Inter Ação**, v. 39, n. 1, p.19-38, 19 abr. 2014. Universidade Federal de Goiás.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. São Paulo: Penso, 2013. Cap. 1. p. 16-35.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, jan/dez, 2009.

_____. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: Revista de Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p.54-84, 2016. Universidade Federal Fluminense.

SILVA, Priscila Juliana da; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Os institutos federais no brasil: da educação profissional à formação de professores. In: EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2015, **Formação de Professores: Contextos, sentidos e práticas**. Curitiba/PR: 2015. p. 15993 - 16008.

SOUZA, Bárbara Isabela Soares de. **Currículo e formação de professores: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de educação física em goiás**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p.21-44, jan/abril, 2017 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Faculdade de Educação Física e Dança. Projeto Político-pedagógico do curso de licenciatura em dança. MEC: Goiás, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. *Cad. CEDES*, Abr 2001, vol.21, no.53, p.69-83.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade?. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Componentes Curriculares

Componentes Curriculares	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR/ Núcleo curricular					
	IFG		IFB		UFG	
Anatomia aplicada ao movimento e cinesiologia	•	NE				
Anatomia Funcional do Movimento					•	CB
Anatomia Humana			•	NEEBD		
Anatomia Sistêmica Geral					•	CB
Antropologia					•	CB
Arte e performance					•	CE
Ateliê de criação em dança I: Danças Populares urbanas	•	NE				
Ateliê de criação em dança II: Danças de salão	•	NE				
Ateliê de criação em dança III: Balé / Dança Clássica I / Fundamentos da dança clássica	•	NE	•	NCEE	•	CE
Ateliê de criação em dança IV: Danças Modernas / Dança Moderna / Fundamentos da Dança Moderna	•	NE	•	NCEE	•	CE
Ateliê de criação em dança V: Danças populares tradicionais / Danças do Brasil I / Fundamento das danças populares	•	NE	•	NCEE	•	CE
Ateliê de criação em dança VI: Danças contemporâneas / Dança contemporânea II / Fundamentos da dança contemporânea	•	NE	•	NCEE	•	CE
Ateliê de criação em dança VII: Ateliê experimental	•	NE				
Ateliê de Criação I					•	CTP
Ateliê de Criação II					•	CTP
Atividades Acadêmico-científico-culturais	•	CP	•	SN		

Cinesiologia / introdução ao estudo da biomecânica do movimento humano			•	NEEBD	•	CE
Contato-improvisação			•	NCEE		
Cultura e Sociedade			•	NEEBD		
Dança contemporânea I			•	NCEE		
Dança e Dramaturgia					•	CTP
Dança e Tecnologia			•	NCEE		
Dança Educativa Moderna					•	CE
Dança, Diversidade e Inclusão			•	NCEE		
Dança, gênero e educação					•	CE
Didática	•	NC	•	NCEE		
Educação Somática e Dança					•	CE
EJA (ensino médio integrado em tempo integral)	•	NC				
Elementos do movimento			•	NCEE		
Ensino da Dança e Necessidades Educativas Especiais / Metodologia de ensino de dança e necessidades educativas especiais	•	NC			•	CE
Escola, currículo e cultura					•	CE
Estágio I	•	NC	•	NCAII		
Estágio II	•	NC	•	NCAII		
Estágio III / Estágio supervisionado I	•	NC	•	NCAII	•	CB
Estágio IV / Estágio Supervisionado II	•	NC	•	NCAII	•	CB
Estudo do movimento e práticas corporais I / Práticas corporais I	•	NE	•	NCEE		
Estudo do movimento e práticas corporais II	•	NE				
Estudo do movimento e práticas corporais III / Práticas Corporais II	•	NE	•	NCEE		
Estudo do movimento e práticas corporais IV	•	NE				
Estudos de caso I: Dança e Sociedade	•	NE				
Estudos de caso II: análise de obras de dança	•	NE				
Estudos de caso III: dança e o mundo do trabalho	•	NE				

Estudos de caso IV: dança e produção cultural / Produção de espetáculos	•	NE			•	CTP
Expressão dramática	•	NE				
Filosofia da Educação	•	NC				
Fisiologia aplicada ao movimento	•	NE	•	NEEBD		
Fundamentos básicos da cenotecnia	•	NE				
Fundamentos da Arte na Educação / Fundamentos da Arte-educação / Fundamentos filosóficos da arte educação	•	NC	•	NEEBD	•	CE
Fundamentos da Dança			•	NEEBD		
Fundamentos da Dança na Educação	•	NC				
Fundamentos da Música I			•	NEEBD		
Fundamentos da Música II			•	NEEBD		
Fundamentos e Metodologias de Ensino da Dança I / Metodologia do ensino da dança	•	NC	•	NCEE		
Fundamentos e Metodologias de Ensino da Dança II	•	NC				
Fundamentos e Metodologias de Ensino da Dança III	•	NC				
Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação					•	CB
Gestão e Organização do trabalho educativo	•	NC				
História da Arte					•	CE
História da dança					•	CE
História da dança e do corpo I / Teoria e História da dança I	•	NE	•	NCEE		
História da dança e do corpo II / Teoria e história da dança II	•	NE	•	NCEE		
História da dança no Brasil			•	NCEE	•	CE
História da educação / Fundamentos da educação	•	NC	•	NEEBD		
Improvisação I / Improvisação e Composição			•	NCEE	•	CTP

Introdução à estética e história da arte / Arte e estética	•	NE	•	NEEBD	•	CB
Laboratório de Composição coreográfica			•	NCEE		
Laboratório de montagem cênica / composição coreográfica II / Processos criativos de dança II	•	NE	•	NCEE	•	CE
LIBRAS	•	NC	•	NEEBD	•	CB
Língua Portuguesa / Leitura e produção de texto	•	NC	•	NEEBD		
Metodologia Científica/ Introdução ao Pensamento Científico	•	NC			•	CB
Metodologia de ensino e pesquisa em dança I					•	CE
Metodologia de ensino e pesquisa em dança II					•	CE
Música e dança / Corpo, movimento e música	•	NE			•	CTP
Natureza, Cultura e Sociedade	•	NC				
Oficina Experimental					•	CB
OPTATIVA I			•	SN	•	NL
OPTATIVA II			•	SN	•	NL
OPTATIVA III			•	SN	•	NL
Percepção e estrutura musical	•	NE				
Pesquisa em arte e metodologias de pesquisa em dança / Metodologia de pesquisa em dança	•	NE	•	NCEE		
Políticas da Educação/ Estrutura e funcionamento da educação brasileira / Políticas Educacionais	•	NC	•	NEEBD	•	CB
Práticas Integradoras e de ensino I			•	NCAII		
Práticas Integradoras e de ensino II			•	NCAII		
Práticas Integradoras e de ensino III			•	NCAII		
Práticas Integradoras e de ensino IV			•	NCAII		
Práticas Integradoras I			•	NCAII		
Práticas Integradoras II			•	NCAII		
Processos de composição coreográfica / Composição	•	NE	•	NCEE	•	CE

coreográfica I / Processos criativos em dança I						
Psicologia da Educação / Psicologia do desenvolvimento	•	NC	•	NCEE		
Psicologia Educacional I					•	CB
Psicologia Educacional II					•	CB
Relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena	•	NC				
Sociologia da Educação	•	NC				
Sujeito, Aprendizagem e Dança					•	CE
TCC I – Orientações de Trabalho de Conclusão de Curso / Núcleo temático de pesquisa I	•	NC			•	CB
TCC II – Orientações de Trabalho de Conclusão de Curso / Núcleo temático de pesquisa II	•	NC	•	NCAII	•	CB
Visualidades e Dança	•	NE				

APÊNDICE B – Fichamento/Compilação das informações dos PPCs

PPC UFG

▪1 - Informações Gerais:

- Universidade Federal de Goiás
- Regular; presencial; semestral; podendo ser 20% não presencial.
- 2010
- Vagas: 40
- Duração: 2880 horas

▪2- Horas:

- O estágio curricular supervisionado terá carga horária própria de 400 horas e será oferecido a partir do 5º semestre letivo, não podendo ser computadas as horas destinadas as dimensões pedagógicas.
- Total de horas do curso 2880h

▪3 - Objetivo do curso:

OBJETIVOS GERAIS

- Possibilitar a formação de professores de dança para atuação com Educação e em ambiente escolar;
- Fomentar a pesquisa e a experimentação artística, científica e pedagógica no âmbito da dança voltadas à Educação;
- Incentivar a atividade crítica, criadora e transformadora, afirmando a autonomia e a possibilidade de liberdade em todas as suas dimensões;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sistematizar e apresentar informações, experiências e iniciativas fundamentais para a preparação de professores capacitados a realizar produções científicas, pedagógicas e artísticas na dança e na educação
- Capacitar os futuros licenciados em dança para a valorização e realização de pesquisas de elementos extraídos do universo contemporâneo e popular brasileiro para a aplicação em aulas e composições em caráter educativo;
- Propiciar a experiência e a participação da elaboração, montagem e apresentação de produções coreográficas que inter-relacionem a área pedagógica aos fundamentos da dança, das demais práticas corporais, da técnica, da coreografia e dos conhecimentos da arte, da cultura e da educação.
- Promover uma reflexão crítica da prática contemporânea sobre as teorias de dança, da tecnologia e da arte, relacionadas a contextos educacionais e artísticos, focando numa maior capacitação docente e criativa.

▪4- Perfil do Egresso:

O curso de Licenciatura em Dança pretende desenvolver o seguinte perfil do futuro profissional, de modo que este possa:

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;

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.

•5- Componentes Curriculares:

Primeiro Semestre (394h): Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação (64h), Improvisação e Composição (64h), Anatomia Funcional do Movimento (64h), Fundamentos da Dança Clássica (80h), História da Arte (48h), Dança Educativa Moderna (64h)

Segundo Semestre (384h): Psicologia Educacional I (64h), Anatomia Sistêmica Geral (64h), Corpo, Movimento e Música (48h), Fundamentos da Dança Moderna (80h), História da Dança (64h), Fundamentos Sociológicos da Dança (64h)

Terceiro Semestre (384h): Psicologia Educacional II (64h), Introdução ao Estudo da Biomecânica do

Movimento Humano (64h), Políticas Educacionais (64h), Fundamentos das Danças Populares

Brasileiras (80h) História da Dança no Brasil (64h), Escola, Currículo e Cultura (48h)

Quarto Semestre (384h): Sujeito, Aprendizagem e Dança (64h), Arte e Estética (64h) Corpo e Linguagem (48h), Fundamentos da Dança Contemporânea (80h), Oficina Experimental (64h), Libras (64h)

Quinto Semestre (452h): Metodologia de ensino de dança e necessidades educativas especiais (48h), Metodologia de ensino e pesquisa em dança I (48h), Processos Criativos em Dança I (64h), Estágio Curricular Supervisionado I (100h), Dança, Gênero e Educação (64h) Antropologia do Corpo (64h), Dança e Dramaturgia (64h)

Sexto Semestre (340h): Metodologia de ensino e pesquisa em dança II (48h), Educação Somática e Dança (64h), Estágio Curricular Supervisionado I (100h), Processos Criativos em Dança II (64h) Introdução ao Pensamento Científico (64h)

Sétimo Semestre (372h): Produção de Espetáculos (80h), Estágio Curricular Supervisionado II (100h) Arte e Performance (64h), Ateliê de Criação I (64h) Núcleo Temático de Pesquisa I (64h)

Oitavo Semestre (244h): Ateliê de Criação II (80h) Estágio Curricular Supervisionado II (100h) Núcleo Temático de Pesquisa II (Dança, Arte e Cultura, Dança, Educação e Escola) (64h)

PPC IFG

▪1 - Informações Gerais

- Instituto Tecnológico Federal de Goiás - IFG-GO
- Período das aulas: de segunda a sexta (predominantemente noturno) e sábado (matutino).
- Ano do ppc: 2017
- Número de vagas: 30 anuais
- Duração: 8 períodos/semestres letivos

▪2- Horas:

- O estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Dança está organizado em 432 horas divididas em quatro disciplinas de 108 horas e tem início a partir do 5º período do curso.
- O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Licenciatura em Dança tem carga horária total de 108 horas estabelecidas em duas etapas, sendo uma pré-requisito da outra.
- As Atividades acadêmico-científico-culturais deverão ser realizadas durante todos os períodos do curso de forma que, ao seu término, integralizem 200 horas.
- A carga horária total do curso é de 2981 horas

▪3 - Objetivo do curso:

Geral

A oferta do curso de Licenciatura em Dança do IFG Aparecida de Goiânia tem, como objetivo geral, formar o licenciado para atuar como professor de dança na educação básica (ensino fundamental e médio) e no técnico integrado ao ensino médio, com ênfase na formação de professor investigador, e também como artista da dança.

Específicos

Com o intuito de promover a formação de professores articulados e envolvidos com a ação de formar sujeitos para a vida e lidando com a dança como expressão humana, manifestação coletiva e como produto cultural e de apreciação estética, o curso pretende:

- Construir e desenvolver o conhecimento por meio da vivência e interatividade entre professores e alunos do curso, partindo de componentes curriculares ofertados em eixos que abordam relações recíprocas entre teoria e prática, aspectos do ensino da dança e seus temas complementares;
- Despertar o interesse pela permanente busca do conhecimento específico da dança na relação recíproca entre teoria e prática;
- Proporcionar ao estudante a oportunidade de formação acadêmica por meio de atividades integradas entre ensino, pesquisa e extensão;
- Incentivar a pesquisa para atualização e aquisição de novos saberes e realidades;
- Estimular a formação continuada e articulada entre as disciplinas teóricas e práticas do licenciado.
- Contribuir, por meio da formação de professores, para a superação das dicotomias entre conhecimento geral e específico, teórico e prático, técnico e científico;
- Possibilitar o acesso à informação, à reflexão e à apreciação das manifestações culturais, de maneira que contribuam para a produção de objetos e serviços de natureza artística e educacional.

- Formar profissionais da educação com consciência crítica, política e ética, comprometidos com a formação estética e as transformações sociais;
- Estimular a participação do licenciado em dança como profissional da educação, que cria e vivencia a dança, observando-a como uma modalidade das artes e suas relações com as práticas sociais, bem como um meio que possibilite a inclusão social;
- Possibilitar a formação de profissionais com o discernimento crítico, visão científica e com habilidades para a produção do conhecimento, por meio do planejamento e execução de metodologias de pesquisa nos campos da dança e da arte educação.
- Apresentar aos discentes caminhos e possibilidades

▪4- Perfil do Egresso:

O licenciado em dança do IFG terá o perfil de educador que domine os conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança e aplique-os em prol da aprendizagem significativa desta manifestação artística. Intenta-se a formação de profissionais que sejam capazes de inter-relacionar conteúdos socioculturais, históricos, estéticos, éticos, filosóficos, políticos referentes à diversidade humana nos processos de ensino/aprendizagem em Dança. Este profissional deverá ter em mente sua prática de ensino como elemento de valorização humana e como forma de constituir-se e reconhecer-se como sujeito. Objetiva-se também a formação de profissionais capazes de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, atuando em diferentes modalidades e níveis de ensino e sensível às especificidades da educação profissional.

▪5- Componentes Curriculares:

Primeiro Semestre (468h): PCC – Ateliê de Criação em Dança – Danças Populares Urbanas (72h), História da Educação (72h), Introdução à Estética e História da Arte (72h), Natureza, Cultura e Sociedade (72h), Expressão Dramática (72h), Língua Portuguesa (72h), Metodologia Científica (36h)

Segundo Semestre (468h): PCC – Ateliê de Criação em Dança II – Danças de Salão (72h), Anatomia Aplicada ao Movimento Humano e Cinesiologia (72h), Filosofia da Educação (72h), PCC – Estudos do Movimento e Práticas Corporais I (72h), Fundamentos da Arte na Educação (72h), Percepção e Estrutura Musical (72h), Estudo de Caso I – Dança e Sociedade (36h)

Terceiro Semestre (468h): PCC – Ateliê de Criação em Dança III – Balé (72h), Sociologia na Educação (72h), Fisiologia Aplicada ao Movimento (72h), História da Dança e do Corpo I (72h), Fundamentos da Dança na Educação (36h), Políticas na Educação (72h), PCC – Estudos do Movimento e Práticas Corporais II (72h)

Quarto Semestre (468h): PCC – Ateliê de Criação em Dança IV – Danças Modernas (72h), Psicologia na Educação (72h), Estudo de Caso II – Análise em Obras de Dança (36h), Didática (72h), PCC – Estudos do Movimento e Práticas Corporais III (72h), História da Dança e do Corpo II (72h), Fundamentos e Metodologias do Ensino da Dança I (72h)

Quinto Semestre (468h): PCC – Ateliê de Criação em Dança V – Danças Populares Tradicionais (72h), EJA – Educação de Jovens e Adultos (36h), Estudo de Caso III – Dança e Mundo do Trabalho (36h), Relações étnico-raciais, História e Cultura afro-brasileira e Indígena (36h), Estágio I (144h), Fundamentos e Metodologias do Ensino da Dança (72h), Gestão e Organização do Trabalho Educativo (72h)

Sexto Semestre (468h): PCC – Ateliê de Criação em Dança VI – Danças Contemporâneas (72h), PCC – Estudos do Movimento e Práticas Corporais IV (72h), Ensino de Dança e Necessidades Educativas Especiais (36h), Estágio II (144h), Fundamentos e Metodologias do Ensino da Dança III (72h), Pesquisa em arte e Metodologia de Pesquisa em Dança (72h)

Sétimo Semestre (468h): PCC – Ateliê de Criação em Dança VI – Ateliê Experimental (72h), Processos de Composição Coreográfica (72h), Estágio III (144h), Fundamentos Básicos da Cenotecnia (36h), Libras (72h), TCC I – Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso

Oitavo Semestre (432h): TCC II – Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (72h), Música e Dança (36h), Estudo de Caso IV: Dança e Produção Cultural (72h), Visibilidades e Danças (36h), Laboratório de Montagem Cênica (72h)

PPC IFB

▪1 - Informações Gerais:

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
- Presencial
- Ano do PPC: 2010.
- Turno do curso: Diurno
- Número de Vagas por semestre de oferta: 40
- Período de Integralização: Mínima 4 anos, máxima 8 anos.

▪2- Horas:

- As 400 horas obrigatórias de estágio, asseguradas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, foram divididas neste PPC em quatro momentos distintos, ofertados nas unidades curriculares: Estágio I, II, III e IV. Todos os estágios serão supervisionados por um docente do curso de Licenciatura em Dança, cumprindo a LEI No. 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, e as normas estabelecidas pela Resolução nº10/2012 do Instituto Federal de Brasília – IFB.
- O Trabalho de Conclusão de Curso, TCC, é um componente que integra a estrutura da Licenciatura em Dança do IFB. O TCC é necessário para a finalização do curso principalmente por representar uma síntese dos conhecimentos produzidos pelos estudantes durante toda a licenciatura. A carga horária desta unidade curricular é de 80 horas.
- O acadêmico deverá realizar, ao longo da Licenciatura em Dança, 200 (duzentas) horas de atividades complementares, sendo vedada a integralização da carga horária complementar com apenas um tipo de atividade.
- A carga horária total é de 3560 horas e considerando hora-aula de 50min no IFB se totaliza o amontoe de 3171 horas.

▪3 - Objetivo do curso:

Objetivo Geral: Formar professores de arte capazes de disseminar os conhecimentos da dança em prol de uma educação humanizadora e significativa, ampliando a oferta de profissionais assim capacitados para atender à demanda da educação básica brasileira, em cumprimento à LDB.

Objetivos específicos:

- 1 - Institucionais: Ampliar a contribuição do IFB na formação de profissionais qualificados para o magistério da educação básica na região Centro-Oeste, assegurando o cumprimento de sua missão maior de educação profissional técnica e tecnológica no país; Consolidar o perfil vocacional do Campus Brasília pautado no tripé arte-ciência-tecnologia; Ser pioneiro na formação profissional em dança na região e na RFEPT, constituindo-se centro de referência na área.
- 2 - Políticos: Vincular a estética à ética, na formação humana básica, ampliando a capacidade dos indivíduos de atuar de forma crítica, sensível e transformadora em meio à realidade em que estão inseridos; Promover o desenvolvimento da cidadania a partir do resgate e respeito às tradições culturais aliados à democratização do acesso às inovações e bens culturais contemporâneos.
- 3 - Sociais: Socializar o saber artístico da Dança, nas suas esferas de produção, apreciação e contextualização; Promover o desenvolvimento de identidades culturais,

acolhendo a diversidade humana, estética e social nos processos educacionais em Dança.

4 - Geográficos: Inserir, nacionalmente, a região Centro-Oeste como polo de produção e disseminação do saber pedagógico e artístico da dança.

5 - Artísticos: Promover o desenvolvimento da área de Dança por meio de seu fazer, da pesquisa e do ensino; Estimular a formação de plateia para os espetáculos de Dança.

▪4- Perfil do Egresso:

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 inter-relacionar 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. 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 artístico educacional.

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;
- Compreender e fazer uso da trans e interdisciplinaridade como pressupostos para o desenvolvimento de atividades educacionais em Dança em interação com outras áreas do conhecimento;
- Articular teoria e prática, reconhecendo-as igualmente como espaços geradores de conhecimento;
- Relacionar conhecimento com atitudes e comportamentos cotidianos;
- Atuar como agente incentivador de atividades culturais no meio sóciopolítico-educacional em que vive;
- Refletir criticamente sobre os aspectos políticos e culturais da ação educativa, da ação artística e sobre seu papel de educador na sociedade.

A Licenciatura em Dança do IFB, conforme estabelecido em seu objetivo geral, pretende formar professores de arte capacitados prioritariamente a atender à demanda da educação básica brasileira. Esta, portanto, constitui-se a principal área de atuação do nosso egresso.

Esse profissional poderá atuar como professor de dança na educação infantil, ensino fundamental e médio; ministrar cursos livres em academias, estúdios, escolas de dança, companhias de dança profissionais, clubes, fundações, empresas, espaços públicos, organizações não governamentais e outros; desenvolver projetos de inclusão social e ações positivas diversificadas.

Poderá, também, atuar como pesquisador da área de dança, desenvolvendo estudos sobre metodologias de ensino, material didático e outros fazeres e aspectos pedagógicos que relacionam arte e educação.

•5- Componentes Curriculares:

- **Primeiro semestre (500h):** Fundamentos da Dança (80h), Fundamentos da Música I (60h), Leitura e Produção de Textos I (80h), Anatomia Humana (60h), Fundamentos da educação (60h), Práticas Corporais I (100h), Práticas Integradoras I (50h)
- **Segundo Semestre (500h):** Fundamentos da Arte-Educação (40h), Fundamentos da Música II(60h), Cinesiologia(60h), Introdução à Estética e História da Arte (60h), Improvisação I (40h), Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira I (60), Práticas Corporais II (120h), Práticas Integradoras II (60h)
- **Terceiro Semestre (460h):** Cultura e Sociedade I (60), Didática (80h), Contato-Improvisação (80h), Teoria e História da Dança I (80h), Dança Clássica I (80h)
- **Quarto Semestre (440h):** Fisiologia do Movimento (40h), Psicologia do Desenvolvimento (40h), Elementos do Movimento I (40), Teoria e História da Dança II (80h), Dança Moderna (80h), Metodologia do Ensino da Dança (80h), Prática integradoras e de Ensino II (80h)
- **Quinto Semestre (400h):** LIBRAS (40h), Composição Coreográfica I (80h), Danças do Brasil (80h), História da Dança no Brasil (40h), Estágio I (80h), Práticas Integradoras de Ensino II (80h)
- **Sexto Semestre (460h):** Composição Coreográfica II (60h), Dança, Diversidade e Inclusão I (40h), Dança Contemporânea I (80h), Estágio II (80h), Práticas Integradoras e de Ensino IV (120h), Optativa (80h)
- **Sétimo Semestre (400h):** Dança Contemporânea II (80h), Metodologia de Pesquisa em Dança (40h), Laboratório de Composição Coreográfica (80h), Dança e Tecnologia (40h), Estágio III (80h), Optativa (80h)
- **Oitavo Semestre (400h):** Trabalho de Conclusão de curso (80h), Estágio IV (240h), Optativa (80h)