



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

ALEXANDRE JOSÉ MOLINA

**(IM)PERTINÊNCIAS CURRICULARES NAS LICENCIATURAS
EM DANÇA NO BRASIL**

Salvador, BA
2008

ALEXANDRE JOSÉ MOLINA

**(IM)PERTINÊNCIAS CURRICULARES NAS LICENCIATURAS
EM DANÇA NO BRASIL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Leda Muhana Martinez Iannitelli

Salvador, BA
2008

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

M722 Molina, Alexandre José.
(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil / Alexandre José Molina. -
2008.
131 f. : il.

Inclui anexo e apêndice.

Orientadora : Profª Drª Leda Muhana Martinez Iannitelli.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2008.

1. Dança - Estudo e ensino (Superior) - Brasil. 2. Dança - Currículos - Avaliação. 3. Método de projeto no ensino. 4. Professores - Formação. 5. Licenciatura. I. Iannitelli, Leda Muhana Martinez. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 792.807
CDU - 793.3(07)

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRE JOSÉ MOLINA

(IM)PERTINÊNCIAS CURRICULARES NAS LICENCIATURAS EM DANÇA NO BRASIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli – Orientadora

Doutora em Dança Educação, Temple University (EUA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Doutora em Artes – Estudos teatrais e coreográficos, Universidade Paris VIII, França
Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 22 de fevereiro de 2008

**Para os meus amados pais Almerinda e João que me ensinaram a experienciar
o mundo com simplicidade.**

Para Jorge Alencar pela segurança do seu abraço sincero e confortante.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) por apoiar a realização desta pesquisa;

Ao Programa de Pós-graduação em Dança (PPG-Dança) e à Escola de Dança da UFBA por promoverem o espaço para a produção acadêmica na área da Dança;

À Ledinha Muhana pelo respeito e afeto, por incentivar meus trabalhos e pelas orientações neste processo;

Aos colegas do PROCEDA pelas problematizações e estudos conjuntos;

À querida professora Denise Coutinho pelo olhar carinhoso e as colaborações tão precisas com este trabalho;

À Lúcia Matos e Beth Rangel por compreenderem a necessidade das pausas;

À Márcia Pontes e Naomar Almeida pelo espaço oferecido e pelo conhecimento compartilhado;

À Rita Aquino, Daniella de Aguiar e Duto Santana pela amizade que se desdobra em trabalho coletivo;

À Confraria dos Saberes, ao Uai-Q-Dança e ao Movimento Dança Recife pelas oportunidades de troca que enriqueceram este estudo;

À Márcia Strazzacappa e à Roseli de Sá pelas importantes contribuições no processo de avaliação desta pesquisa;

Às instituições que concordaram em participar deste estudo pela postura ética e comprometida com a produção acadêmica em Dança;

À tia Raimunda pelo amor incondicional, o acolhimento fraterno e o olhar atento no acompanhamento de minha trajetória;

À Jorge Alencar pelo amor sincero e por não ter medido esforços ao contribuir comigo nesta empreitada acadêmica.

Não sejas o de hoje.
Não suspires por ontens...
Não queiras ser o de amanhã.
Faze-te sem limites no tempo.
Vê a tua vida em todas as origens.
Em todas as existências.
Em todas as mortes.
E sabes que serás assim para sempre.
Não queiras marcar a tua passagem.
Ela prossegue:
É a passagem que se continua.
É a tua eternidade.
És tu.

(Cecília Meireles, Cântico II)

RESUMO

Neste estudo meu interesse consiste em avaliar as (im)pertinências dos currículos de cinco cursos de Licenciatura em Dança no Brasil no que se refere à maneira como tais cursos sistematizaram suas propostas educacionais a partir dos princípios de integração entre teoria e prática e a conexão de saberes. Para isso, considero as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Dança e a literatura atual sobre formação de professores e organização curricular. Para fundamentar a discussão dos aspectos conceituais e construir o aporte teórico da pesquisa, levantei uma série de autores e textos dentre os quais cabe destacar as idéias sobre currículo e formação de professores desenvolvidas por Willian Doll Jr., Donald Schön e Edgar Morin, assim como os estudos de Márcia Strazzacappa, Carla Morandi e Isabel Marques sobre pesquisa e ensino de dança. A metodologia que proponho para esta pesquisa está baseada na estratégia denominada Análise Documental. Esta metodologia implica duas direções simultâneas e complementares: uma de caráter mais descritivo compreende a coleta de informações presentes nos documentos examinados; a segunda contém a análise propriamente dita desses dados através de categorias de análise claramente explicitadas para evitar interpretações puramente subjetivas. Caminhando para as conclusões desta análise, apresento os principais pontos do estudo indicando possíveis desdobramentos. Retomo ainda a noção de aprendizagem aqui entendida como algo inventado e não descoberto, relacionando tal implicação à compreensão da universidade como lugar para produção e disseminação do conhecimento.

Palavras-chave: Dança, Currículo, Projeto Político Pedagógico, Formação de Professores, Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

The aim of this study is to reflect on the relevance and/or impertinence of five brazilian graduation courses of dance professors curriculum configurations questioning how such courses systematize their educational proposals based on principles such as integration between theory and practice and the connection of knowledge. To do so, I take into account the National Curriculum Guidelines proposals for graduation courses of dance and the current literature on teacher formation and curriculum organization. To support the discussion and build the theoretical bases of the research, I compiled a number of authors and texts such as Willian Doll Jr., Donald Schön and Edgar Morin - curriculum and teacher formation - and also Márcia Strazzacappa, Carla Morandi and Isabel Marques – dance teaching and research. The methodology for this research is based on the strategy called Document Analysis. This methodology involves two simultaneous and complementary parts: a descriptive one - in which I collect informations from the analysed document – and the analysis itself – in which I use analysis categories to avoid purely subjective interpretations. In the conclusions of the text, I resume the main points of this study and indicate possible developments. I still take up again the notion of learning - understood as something invented, not discovered - and the understanding of university - a place for the production and dissemination of knowledge.

Keywords: dance, curriculum, pedagogical and political project, dance professors formation, curriculum guidelines

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 AS GRADUAÇÕES EM DANÇA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	21
1.1 PAISAGENS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO	22
1.1.1 Reflexos de uma educação contemporânea	24
1.2 DANÇA E EDUCAÇÃO BÁSICA	26
1.2.1 Dança na escola e políticas culturais	30
1.3 BREVE MAPEAMENTO DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA NA UNIVERSIDADE	35
1.4 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DANÇA	40
2 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS NA GRADUAÇÃO EM DANÇA	45
2.1 ORGANIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS	48
2.2 DIRETRIZES CURRICULARES E DEMAIS CONGÊNERES: UMA PROPOSIÇÃO DE PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS	50
3 GRADUAÇÃO EM DANÇA E A RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS	56
3.1 CURRÍCULO E PROJETO PEDAGÓGICO: PROJEÇÕES E CONFIGURAÇÕES NA GRADUAÇÃO EM DANÇA	58
3.2 PROPOSIÇÕES CURRICULARES	59
3.3 ANÁLISE DE PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA PROPOSTAS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA	61
3.3.1 A propósito da conexão entre os conteúdos curriculares	62
3.3.2 A configuração da relação teoria e prática nas graduações em Dança	69
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE	85
ANEXO	113

INTRODUÇÃO

Como sistematizar pensamentos sobre Dança por meio de Matrizes Curriculares e propostas pedagógicas? Como se dá a organização de propostas educacionais para cursos de Dança, a partir das indicações dos documentos oficiais da educação? Essas perguntas podem ainda se desdobrarem em outras: quais as possibilidades metodológicas para o ensino de Dança a partir da idéia de conexão de saberes? Qual o tratamento dado na implicação teoria e prática na formação de professores de Dança? A intenção de iniciar este texto com questões vem no sentido de provocar reflexões sobre estes e outros temas relacionados ao ensino de Dança no Brasil. Não prometo respostas, até mesmo porque, muitas vezes, as respostas demoram mais a chegar do que as perguntas. Desta forma, não hesitarei em continuar perguntando.

Neste estudo, meu interesse consistiu em avaliar as (im)pertinências dos currículos de cinco cursos de Licenciatura em Dança no Brasil no que se refere à elaboração de propostas educacionais. Tais propostas foram postas diante dos princípios de conexão de saberes e do tratamento na relação teoria e prática apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Dança e a literatura atual sobre formação de professores e organização curricular. A palavra (im)pertinência assim constituída em parênteses propõe uma dupla inflexão: a possibilidade de que tanto pertinências com impertinências curriculares poderiam ser observadas nos documentos analisados. Diante disso optei por usar de uma licença gramatical no intuito de levantar problematizações já a partir do título do trabalho. Não se trata, portanto, de um julgamento antecipado, mas do reconhecimento de possíveis contingências ao longo do estudo.

Se a preocupação inicial desse texto não gira em torno de respostas, muito menos em torno de verdades estáveis, torna-se interessante revisitar Descartes (1596 – 1650) em suas proposições sobre a busca da verdade como algo fixo e determinado, conforme *Discurso do Método*, escrito em 1637. Mesmo não tendo pretensões de propor uma metodologia a qual deveria ser seguida por todos, as demonstrações apresentadas por Descartes tiveram implicações importantes na proposição de um novo paradigma para a compreensão da realidade no

pensamento ocidental. De acordo com Descartes, chegar aos princípios ou proposições primeiras das idéias é condição necessária para acessar de fato a essência verdadeira dos objetos. A partir dessa premissa, a busca por uma verdade absoluta e imune a qualquer possibilidade de erros, se dá, nesta perspectiva, através de um procedimento metódico e sistemático.

A preocupação central do método cartesiano consistia, basicamente, em descobrir como conhecemos as coisas do mundo e, para isso, Descartes propõe quatro etapas para serem seguidas neste reto caminho na busca da verdade: I) evitar a precipitação e a prevenção, não aceitando nada como verdadeiro sem antes ter passado pelo crivo da razão; II) a divisão do complexo em quantas partes forem possíveis favorecendo o acesso da razão; III) seguir um ordenamento lógico e hierárquico, que parte do mais simples para o mais composto, de maneira que a remontagem do objeto possa ser feita sem desvios; e IV) garantir enumerações complexas e revisões gerais permitindo a retomada do processo ou a sua repetição por qualquer um, considerando as contribuições e objeções de todos.

Remontar a Descartes é importante para compreender o quão melindroso e ineficiente é levar adiante uma noção de verdade como fixa e isolada. É neste sentido que a metodologia cartesiana do pensamento moderno “pretendeu a obtenção da certeza, e sua predizibilidade newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização” (DOLL-JR, 1997, p. 42), conduzindo a razão na busca da verdade. Este paradigma de verdade essencialista colabora com uma idéia de “boa educação” como aquela calcada em termos de escores de teste baseada na comparação de sujeitos que são por natureza diferentes em todos os níveis de organização. Ao pensar em Dança é possível ainda esbarrar em afirmações que garantem certa veracidade quanto a determinados sistemas que privilegiam uma prática pautada em princípios tradicionais, como os do Balé Clássico, vistos como necessários e básicos a qualquer trabalho de Dança, independente das escolhas técnicas ou estéticas. Estas implicações (bases essencialistas ou verdades anteriores) podem ser observadas também no modo como se organizam as propostas curriculares e os projetos pedagógicos de muitas instituições de ensino.

Como não trabalho com prerrogativas de verdade absoluta nem tampouco na possibilidade de se chegar à essência de qualquer coisa, procuro analisar as questões propostas inicialmente, no intuito de pensar sobre problemas relacionados com meus interesses atuais no campo do ensino da Dança e na formação de professores para esta área.

A opção aqui pela análise das Licenciaturas em Dança tem relação direta com a minha trajetória profissional. Sou professor desde 1995; professor de Dança e dançarino desde 1999. Atuei em diversas áreas do Ensino Formal e informal, passando por academias de Dança, Associações de Bairro, escolas de Educação Básica, Faculdades, cursos livres etc. Além disso, atualmente no Brasil, boa parte da atuação dos profissionais formados pelos cursos superiores de Dança se dá no ensino, em escolas de Educação Básica, academias de Dança ou em projetos sociais de caráter artístico. Por fim, cerca de 70% dos cursos de graduação em dança no Brasil oferecem a Licenciatura como modalidade de formação. Acaba se configurando aí um nicho mais estável profissionalmente, visto que a realidade de companhias e grupos de Dança em nosso país, mesmo com a implementação de políticas culturais para a área, ainda é dependente da iniciativa privada para projetos que permitam continuidade.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação¹ (INEP/MEC), no ano de 2005, os cinco cursos escolhidos para este estudo tiveram uma procura de 629 alunos para a área de Licenciatura em Dança, dos quais 158 ingressaram nestas instituições via processo seletivo, conforme número de vagas disponíveis. Neste mesmo ano, 107 alunos obtiveram o título de Licenciado em Dança, podendo atuar em diversos ramos da área como: Educação Básica, ensino informal, dançarino, coreógrafo, diretor, ensaiador, pesquisador, dentre outros. Cabe ressaltar que estes dados estatísticos se referem a uma parcela de menos de 50% dos cursos de Licenciatura em Dança existentes no país na data de realização desta pesquisa, o que assegura um total de pelo menos 200 profissionais formados anualmente por estes cursos. No entanto, estes índices ainda são pequenos diante da demanda.

¹ Disponível em <www.educacaosuperior.inep.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2007.

Apenas no Estado da Bahia existiam, em 2006, 1.753 escolas² registradas sob a administração do Estado, das quais menos de 1% apresentam oficialmente a existência de aulas de Dança. Estes números demonstram a necessidade de investimentos por parte do poder público na implementação de cursos de formação profissional que possam atender à demanda deste setor em todo o país.

Com base no material bibliográfico levantado para esta pesquisa pude perceber que a produção acadêmica sobre ensino de Dança em Nível Superior ainda é muito restrita no Brasil. Contudo, vale ressaltar que este campo de atuação também é relativamente novo em nosso país, visto que o primeiro curso de dança acolhido por uma universidade brasileira data de 1956: a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Desta forma, é importante o estímulo à elaboração de estudos que deflagrem ou problematizem as questões próprias deste universo, colaborando no sentido de ampliar o debate sobre a formação dos profissionais da Dança em âmbito nacional.

Para fundamentar a discussão dos aspectos conceituais e construir o aporte teórico da pesquisa, levantei uma série de autores e textos dentre os quais cabe destacar as idéias sobre currículo e formação de professores desenvolvidas por Willian Doll Jr., Donald Schön, Edgar Morin, e Diniz-Pereira assim como os estudos de Márcia Strazzacappa, Carla Morandi e Isabel Marques sobre pesquisa e ensino de dança.

William Doll Jr.³ (1997) apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento da noção de currículo ao longo dos tempos indicando as interferências do pensamento pré-moderno e moderno na sistematização e entendimento deste processo pedagógico. Em seu texto Doll Jr. indica a influência do método cartesiano para a obtenção da certeza, bem como a predizibilidade newtoniana como fortes indicadores na construção de uma idéia de “boa educação” como sendo aquela que busca a verdade. A noção de currículo como modelo preestabelecido de rendimento

² Dados disponíveis no portal eletrônico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia <<http://www.sec.ba.gov.br/estatistica/escolas.htm>> Acesso em: 19 nov. 2007.

³ Professor do Departamento de Currículo e Educação da Universidade do Estado de Louisiana (USA).

e aquisição de conhecimento está presente, segundo Doll Jr. (1997), da educação infantil ao ensino universitário.

Ao analisar a sistematização do currículo entendido enquanto abrigo para uma série de materiais e tarefas a serem garantidas, Doll Jr. indica três aspectos importantes que estruturam tal concepção curricular: 1) o seqüenciamento linear; 2) as relações de causa-efeito; e 3) a negação da mudança qualitativa ao longo do tempo. Em linhas gerais, tais conceitos esbarram numa compreensão de currículo enquanto um preordenamento de tarefas e de uma educação que tem por função mensurar os resultados à luz de padrões fixados previamente. Esta noção de causa e efeito, segundo Doll-Jr., é uma poderosa herança newtoniana em nossa forma de ver e agir no mundo. Para ajudar a compreender as questões propostas pelo autor na Dança, um bom exemplo é o conjunto de disciplinas ordenadas a partir de pré-requisitos como: Técnica de Balé I, Técnica de Balé II ou Improvisação I, Improvisação II e assim por diante. Neste modelo, o aluno é obrigado, muitas vezes, a cumprir os componentes no tempo determinado pelo curso, dentro de uma lógica de gradação definida *a priori*, o que poderá dificultar possibilidades de flexibilização do currículo e conexões entre saberes de diferentes ordens.

Outro autor que discute sobre o processo de formação de professores é Donald Schön⁴. Ao tratar da organização dos cursos de Licenciatura, Schön (1995) problematiza o entendimento da formação do professor pelo *modelo da racionalidade técnica*. Segundo este modelo a atividade do professor é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas com base na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Neste estudo, a análise de tal modelo problematiza um processo de formação de professor que coloca o sujeito distanciado de seu espaço de atuação profissional, gerando uma série de problemas como: I) separação entre teoria e prática ao longo da formação docente; II) compreensão de prática como simples espaço de aplicação de conhecimentos teóricos; e III) o mito de que para ser um bom professor, basta ter domínio sobre a área que irá ensinar.

⁴ Donald Schön (1930-1997) foi um filósofo norte-americano, mas é conhecido por sua preocupação com o desenvolvimento de sistemas de aprendizagem e prática reflexiva. Tornou-se professor no MIT (Massachusetts Institute of Technology) e dentre algumas de suas obras podemos destacar: *The reflective practioner* (1983); *Educating the reflective practitioner* (1987); e *Professional knowledge and reflective practice* (1989).

Cabe destacar ainda que o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – para a formação de professores da Educação Básica, sugere que a vivência pedagógica esteja garantida ao longo de toda a Matriz Curricular e que, portanto, não se restrinja apenas a um estágio isolado no final do curso.

Edgar Morin⁵ problematiza o conceito de disciplina como mecanismo que tende a favorecer o isolamento de uma em relação às outras e em relação aos problemas que se propõe a resolver. Este processo é também denominado pelo autor de *hiperespecialização*⁶. Para ampliar a discussão, Morin propõe o conceito de inter/transdisciplinaridade a partir da idéia do cruzamento de diferentes áreas do conhecimento, no intuito de formar uma configuração capaz de responder às necessidades e interrogações no processo de construção do conhecimento.

Strazzacappa & Morandi (2006) apontam um aspecto histórico relevante para a análise do ensino de arte no Brasil ao propor uma diferenciação entre o ensino de artes nas escolas de Educação Básica – institucionalizado em 1971 com a Lei 5.692 – e o ensino focalizado na formação profissional do artista, a partir dos cursos livres pelas “escolinhas de arte” (Strazzacappa, 2006), em 1948. As discussões dinamizadas por estas autoras sobre a Dança enquanto formação universitária, bem como seu ensino nas escolas brasileiras, são ainda ampliadas a partir de questões como: “seria a universidade o espaço privilegiado para essa formação profissional? É possível formar professor de arte sem formar o artista?” (STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006, p. 33). Tais questões esbarram em concepções ontológicas do fazer acadêmico e suas reais implicações político-sociais, por meio de seus desdobramentos pedagógicos e científicos. Vale ainda lembrar que estou tratando aqui da formação do professor que irá atuar diretamente com o ensino de Dança em diferentes instâncias: educação básica, academias de Dança, projetos sociais e ONGs, dentre outros. Neste sentido, a experiência artística aqui parece ser tão importante quanto a mobilização de conhecimentos didático-pedagógicos, ou seja, uma medida justa e necessária para enfrentar os desafios do

⁵ Sociólogo e Filósofo francês considerado um dos principais pensadores sobre a teoria da complexidade.

⁶ Ver Edgar Morin - **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Editora Bertrand Brasil, 2003.

dia-a-dia desta ação artístico-educativa. Estes aspectos serão retomados no Capítulo III.

A metodologia utilizada nesta pesquisa baseou-se na estratégia denominada Análise Documental que, de uma forma um tanto quanto resumida, pode ser entendida, conforme Neves (1996) como uma técnica de abordagem de dados que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reavaliados com vistas a uma nova interpretação. Os dados produzidos foram organizados e interpretados de acordo com os objetivos da investigação. Esta metodologia implica duas direções simultâneas e complementares: uma de caráter mais descritivo compreende a coleta de informações presentes nos documentos examinados; a segunda contém a análise propriamente dita desses dados através de categorias de análise claramente explicitadas com o intuito de evitar ao máximo interpretações cujo critério de escolha seja o referencial puramente subjetivo do investigador, a soma de seus preconceitos e visões de mundo. Tal proposição apresenta-se de forma detalhada no Capítulo II.

Ao constatar que o Brasil possuía um total de doze cursos de Licenciatura em Dança, desejei, inicialmente, analisar todos eles com o objetivo de oferecer uma visão mais ampla da situação da Dança no Brasil em relação às propostas pedagógico-curriculares e às normatizações educacionais. Desta forma, mantive contato com todas as Licenciaturas em Dança existentes no país solicitando-lhes que disponibilizassem os documentos necessários para o meu estudo. Dos doze cursos existentes, um já não funcionava desde o final de 2006 por ausência de matrículas e outros dois alegaram que as normas das instituições não permitiam a disponibilização de documentos oficiais para análise. Mesmo sabendo que Matriz Curricular e Projeto Pedagógico são documentos públicos, entendi que seria importante respeitar a posição da instituição em não participar da pesquisa.

Iniciei o processo de consulta com nove cursos, dos quais três enviaram os documentos no primeiro retorno. No ato do segundo convite, mais dois cursos responderam positivamente encaminhando todos os documentos necessários para o estudo. Dos quatro cursos restantes, dois não responderam aos chamados, mesmo após tentativas por telefone; um curso enviou os documentos resultantes de uma

reestruturação curricular e pedagógica do curso que provavelmente seria implantada a partir de 2009; e mais um curso não se interessou em disponibilizar o material. Desta forma, das nove instituições aptas a participarem do estudo, apenas cinco concordaram, enviando os documentos necessários.

De forma quase simultânea, duas questões se impuseram nesse ponto da pesquisa: a inviabilidade metodológica de dar conta de tão ampla análise – os 12 cursos de Licenciatura em Dança do país; e a resposta de apenas cinco cursos que disponibilizaram os documentos necessários e solicitados. Antes mesmo de estabelecer novos critérios de recorte, o material de estudo desta pesquisa já estava consideravelmente restrito para quem pretendia traçar uma visão panorâmica da realidade das Licenciaturas em Dança no Brasil. Depois de reconhecer a ausência de recorte no início da pesquisa, ao me deparar com apenas cinco cursos, a idéia de critério ajustou-se ao que era circunstância dada: analisar o máximo de instituições brasileiras que consentissem em participar deste estudo.

Como é próprio de trabalhos acadêmicos de natureza qualitativa, ajustes são feitos, se necessários, no decorrer da pesquisa, não sendo possível ignorar os óbices surgidos ao longo do processo. Não seria pertinente eleger critérios sem considerar as reais possibilidades de minha atuação e de acesso ao material do qual precisei para levar adiante minha empreitada investigativa.

A primeira etapa desse estudo, portanto, compreendeu a escolha e catalogação das fontes, isto é, os documentos-chave para esta investigação. Os documentos aqui analisados são: a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Dança escolhidos para o estudo. A Matriz Curricular é um documento elaborado por cada curso de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, contemplando os componentes curriculares do curso, suas ementas e duração. O Projeto Político Pedagógico também é um documento elaborado pelo curso e deve indicar com clareza a concepção do curso, suas particularidades, objetivos e formas de avaliação. Os dados dos Projetos Pedagógicos e das Matrizes Curriculares foram descritos e organizados num documento que compõe o apêndice deste estudo.

Informações sobre a trajetória dos cursos de graduação em Dança no Brasil foram descritas no primeiro capítulo, juntamente com uma reflexão sobre alguns elementos que compõem a história da Dança nas escolas de ensino formal. Dentre outras coisas, estes dados permitiram observar que de 1956 até 1984 a única IES que oferecia curso de graduação em Dança no Brasil era a Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Na década de 1980, outros quatro cursos foram criados nas regiões Sul e Sudeste do país. De acordo com os dados do INEP, o Brasil possui hoje, em funcionamento, doze cursos superiores com opção para Licenciatura e/ou Bacharelado, dos quais sete são em instituições públicas e cinco em instituições privadas. Dois cursos com opção apenas para o Bacharelado em Dança, sendo um privado e um público, e dois cursos na modalidade Superior Tecnológico em instituições particulares. A maior concentração desses cursos é na região Sudeste do país, totalizando nove opções. Em seguida vem a região Sul com quatro cursos, depois o Nordeste com dois cursos e por fim a região Norte com uma única opção. A região Centro-Oeste não possui até o momento curso de graduação em Dança.

Ao longo do Capítulo III apresento os resultados obtidos com a Análise Documental e proponho uma discussão sobre essas e outras questões correlacionadas com idéias trazidas por outros autores, ligados diretamente ao campo da Dança, como Isabel Marques, Christine Greiner, entre outros. Estas questões são cotejadas com as idéias propostas por Schön, Morin e Doll-Jr. Para tanto, não me detive simplesmente em acumular os dados coletados, mas sim em oferecer um tratamento analítico tendo como referência as reflexões propostas pelos autores, bem como a legislação vigente para a educação brasileira, especialmente as Diretrizes Curriculares para os cursos de Dança e para os cursos de formação de professores da Educação Básica.

Caminhando para as conclusões desta análise, apresento os principais pontos deste estudo, seus resultados e indico ainda possíveis desdobramentos para a pesquisa. Retomo à noção de aprendizagem aqui entendida como algo inventado e não descoberto, relacionando tal implicação à compreensão da universidade como lugar para produção e disseminação do conhecimento. A capacidade de problematizar a fundamentação filosófica e epistemológica geradora e alimentadora de teorias constitui um desafio que faz do ambiente acadêmico um local apropriado

para a produção e sustentação de uma área de conhecimento. Esta proposição localiza a discussão aqui pretendida no sentido de colaborar com a afirmação da Dança enquanto área autônoma de produção de conhecimento.

1 AS GRADUAÇÕES EM DANÇA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire

Ao longo das últimas décadas, diversas propostas de gestão pública indicaram a educação como meta prioritária nas suas ações administrativas. Contudo, como demonstram as nuances históricas da política nacional em diversos segmentos, as promessas vêm sendo maiores do que os reais investimentos.

O Brasil é um país de proporções continentais, cuja diversidade de culturas é tão grande quanto os problemas sociais e econômicos que perduram desde o período da sua colonização. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Fazenda, o PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro ocupa o 8º lugar no *ranking* mundial⁷, com 1,8 bilhões de dólares. No *ranking* da educação o Brasil ocupa o 72º lugar atrás de Peru, Equador e Jamaica. Tais dados foram levantados pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – através de estudo realizado em 127 países. O documento divulgado mostra ainda que o Brasil investiu cerca de 4,2% do seu PIB na educação, ou seja, \$65,6 milhões. Para um país com uma população de 183,9 milhões de habitantes (IBGE⁸ 2007), e uma taxa de analfabetismo acima dos 10,5% entre os adultos, os dados acumulados refletem uma situação preocupante.

Para a cultura estes números são ainda menos animadores. O orçamento geral da União previu para o ano de 2007 um investimento de R\$ 670 milhões na área da cultura, fora os financiamentos adquiridos via Lei de Incentivo. É bem verdade que nunca se investiu tanto em cultura ao longo dos últimos anos. Porém, estas cifras revelam uma camada de negociação que deixa as artes sob o domínio de uma política cultural que precisa avançar muito para equacionar os investimentos em relação às demandas do setor.

⁷ Dados divulgado pelo jornal O Globo, disponível em:

<<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2007/03/22/295045546.asp>>. Acesso em: 18 nov. 2007.

⁸ Conforme portal eletrônico do IBGE, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2007.

Ao propor um estudo sobre os modos de organização da formação de professores de Dança em nível universitário, não posso fechar os olhos a esta realidade política e econômica. Como demonstrarei adiante, a situação da Dança nas escolas brasileiras carece de investimentos tanto quanto as demais áreas e setores correlacionados, a exemplo da formação dos profissionais que irão atuar neste espaço. Tal carência é também reflexo dos desfechos históricos e das escolhas administrativas de investimento para o setor.

Neste trabalho, parti da análise das propostas educacionais de cinco cursos de Licenciatura em Dança através dos seus Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares. Meu interesse consistia em observar a maneira como estas instituições responderam às recomendações das Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Como este recorte de análise contemplou um universo amplo de possibilidades optei em propor, desde já, algumas pistas sobre o percurso pretendido com este estudo. Minhas reflexões partiram do pressuposto de que as recomendações propostas pelo MEC apresentavam princípios que poderiam orientar o pensamento educacional. Desta forma, problematizar tais princípios poderá trazer a tona reflexões sobre paradigmas curriculares e educacionais.

1.1 PAISAGENS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO

A tendência a paradigmas tradicionais rigidamente implementados – aprendizado como descoberta de verdades; avaliação comparativa; professor como detentor do conhecimento; aluno xícara vazia à busca de preenchimento – dificultam a inserção de propostas sintonizadas com a realidade nacional e conectados com os avanços gerados em nível mundial. Estes paradigmas apresentam determinadas características que podem ser destacadas, conforme indicam Masetto (2007) e Doll-Jr (1999), através de: 1) estruturação do currículo em forma de grade; 2) ênfase na organização disciplinar como base do conhecimento; 3) fragmentação do conhecimento; e 4) separação entre teoria e prática.

No entanto, outros paradigmas surgem com proposições que revisitam metodologias e técnicas de abordagem educacional. Nesta direção, Masetto (2007)

destaca três modelos considerados como inovadores neste processo de sistematização: a Formação dos Médicos iniciada em Mc Master (Canadá), o PBL (*Problem Based Learning*) e os Cursos Cooperativos. A proposta da Mc Master consiste basicamente em: 1) garantir um estudo baseado em descobertas dirigidas e no incentivo à aprendizagem interativa em pequenos grupos; 2) propor uma estrutura curricular cujas matérias ou disciplinas não são ensinadas de forma justaposta ou fragmentada. Nesta proposição, a organização do currículo se dá por grandes temas que integram os conteúdos disciplinares; 3) oferecer um processo de avaliação contínuo com *feedback* para todas as atividades. Neste modelo não há provas nem exames; 4) garantir que o aluno inicie sua atividade prática desde o primeiro ano do curso.

Já a idéia do PBL se assemelha à proposta do Mc Máster, contudo, o PBL ou APB em português (Aprendizagem Baseada em Problema),

surgiu menos como uma metodologia de ensino e mais como um processo de auto-aprendizagem, em contexto de aprendizagem colaborativa, a partir de problemas que são formulados pelos participantes do curso, explicitando os objetivos educacionais a serem alcançados (MASETTO, 2007, p. 22).

Neste modelo de organização curricular, as disciplinas deixam de existir e os componentes passam a ser estruturados em módulos ou ciclos, nos quais as denominadas ciências básicas são estudadas de forma integrada com as disciplinas clínicas. Este paradigma curricular tem o “problema” como o ponto de partida e ao mesmo tempo como o condutor do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a idéia de problema é definida por Masetto (2007) como a descrição feita pelo professor de um fenômeno que deverá ser explicado por cada um dos alunos, a partir dos princípios e processos propostos por eles.

O modelo dos Cursos Cooperativos foi implantado, em caráter experimental, a partir de 1989 na Escola Politécnica da USP, mas a Universidade de Waterloo, no Canadá, oferecendo estes cursos desde 1957. Para Masetto (2007) a Educação Cooperativa tem como objetivo a integração da Universidade com a Empresa, por meio da união de uma estrutura acadêmica que dá ênfase no estágio oferecido aos alunos por empresas conveniadas.

Trazer aqui a apresentação destes novos paradigmas não tem outra função senão demonstrar que outras possibilidades de sistematização de propostas educacionais são praticadas em diferentes lugares evitando aqui cair em suposições de pioneirismos ou inovação. Cabe destacar ainda que não pretendo comparar estes paradigmas com as propostas curriculares aqui analisadas, nem tampouco com as proposições indicadas pelo MEC. Não possível arriscar ainda se os modelos curriculares dos cursos de Dança analisados neste estudo tiveram ou não algum tipo de contaminação por parte destes ou de outros paradigmas, e nem tampouco é este o foco desta pesquisa. No entanto, cabe provocar: o que motiva a construção de paradigmas que demonstram sustentar noções de autonomia, flexibilidade e criatividade nas suas configurações?

1.1.1 Reflexos de uma educação contemporânea

Segundo Ruz (1998), o pensamento científico, após varias revoluções que marcaram significativamente a história da humanidade, vem questionando suas próprias propostas de atuação, bem como a natureza dos seus métodos e fundamentos do seu fazer. Essas mudanças chegaram também para a filosofia, as religiões, as artes, a educação e suas instituições. Contudo, “concordam diversas interpretações em que os sistemas educacionais não se saíram bem nestes desafios, e que apresentam uma considerável rigidez nas suas estruturas, em seus métodos e conteúdos”. (RUZ, 1998, p. 98).

Mesmo depois de quase dez anos⁹, as colocações de Juan Ruz ainda são bastante atuais do ponto de vista sul-americano. No Brasil, por exemplo, nos diferentes níveis de ensino, as práticas educativas tendem a desenvolver processos rígidos, pautados em metodologias expositivas e verbalistas que priorizam a hierarquização na relação professor-aluno. Outro aspecto consiste na ausência de correspondência entre as demandas socioculturais e os procedimentos educacionais, o que tende a refletir incontáveis sintomas nos estudantes em geral. A

⁹ O trecho citado no parágrafo anterior é de uma palestra proferida por Juan Ruz entre os anos de 1990 e 1991 durante um Seminário de Formação de Professores em Santiago do Chile.

evasão escolar é um exemplo disto, mesmo que os motivos de sua emergência não estejam unicamente atrelados ao modo de operação pedagógica implementado nessas instituições de ensino. Além disso, o modelo de professor refletido nas práticas educacionais vigentes, muitas vezes ainda deflagra um trabalho pedagógico centrado num referencial “autocrático e autoritário” (*id. ibid.* p. 98). Tais apontamentos são francamente verificados em muitas escolas brasileiras, em especial as escolas da rede pública de ensino.

Meu interesse inicial é mobilizar aqui uma correlação do contexto apresentado acima com as especificidades do ensino de arte. Para tanto, é importante destacar que, mesmo que a arte hoje não ocupe mais apenas o ambiente canonizado dos museus e galerias de arte ou as salas de espetáculo, na maioria das vezes, restritas às classes mais abastadas, ainda persiste “no senso comum, o estabelecimento de categorias fixas e estanques sobre a identificação do que é arte [...]” (SALVADOR, 1999, p. 101). A problematização deste tipo de idéia tem na escola um espaço apropriado para a revisão de pré-conceitos e a ressignificação do papel da arte na sociedade. A inserção da arte no ambiente escolar, e mais tarde como componente curricular obrigatório, colaborou com o reconhecimento desta área no processo de formação artística e estética do indivíduo. Porém, o que a recente história desta inserção vem nos mostrar é uma realidade ainda distante das necessidades da arte como espaço para uma ação efetiva no ambiente escolar.

Como me interessa aqui pensar sobre as particularidades da área da Dança, proponho algumas questões introdutórias: 1- qual a realidade do ensino de Dança nas escolas brasileiras? 2- Há alguma necessidade de direcionamento metodológico específico para este tipo de trabalho? Considero importante refletir, mesmo que brevemente, sobre a situação do ensino de Dança nas escolas brasileiras, visto que é da formação dos professores que atuam neste universo que se trata esta pesquisa. Desta forma, é pertinente destacar, compreender e analisar criticamente as questões que emergem desse universo. Além disso, entendo como necessário que estas questões sejam tratadas no ambiente onde são formados os futuros profissionais que atuarão nesta área.

Para estes apontamentos iniciais, utilizarei algumas autoras que discutem sobre o ensino da Dança em seus trabalhos de pesquisa há alguns anos, tais como Isabel Marques, Carla Morandi e Márcia Strazzacappa.

1.2 DANÇA E EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com a literatura disponível é possível afirmar que o ensino da arte nas escolas brasileiras foi legalizado em 1971 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, que em seu artigo 7º torna “obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). No entanto, a lei número 4.024 de 1961 que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, previa em seu art. 26, parágrafo único que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e *iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade*” (BRASIL, 1961. Grifo meu). 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.

Contudo, a Educação Artística é instituída na lei de 1971 como *atividade educativa* e não como disciplina. Atividades educativas são componentes que não estão sistematizados dentro do currículo comum, mas que atendem, de alguma forma, aos objetivos educacionais propostos pela escola. “A Lei 5 692, ao designar os itens do currículo, nomeia separadamente disciplinas e atividades. A ameaça estaria em considerar a Arte apenas como atividade” (BARBOSA, 1995, p. 111). Para estas atividades, por exemplo, não há avaliação por nota¹⁰ e a aprovação do

¹⁰ Não acredito que uma avaliação atrelada a números ou a qualquer ordem de valor comparativo seja um bom modelo para processos avaliativos que levem em conta o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos. Contudo, cabe destacar que, praticamente todos os componentes curriculares, são avaliadas através de um sistema que prioriza o uso de índices codificados por nota. Ao excluir determinadas atividades deste modelo de avaliação, a escola colabora com um processo que tende a priorizar as ações que “valham ponto”, deixando as demais como complemento e somente feitas se sobrar tempo e não prejudicar o rendimento do aluno.

aluno é diretamente vinculada à sua freqüência na atividade, com uma margem de flexibilização bastante generosa podendo a escola, inclusive, aceitar dispensa médica (no caso da Educação Física) ou declaração de participação em outras atividades correlatas dispensando o aluno das atividades curriculares.

Mas antes mesmo da oficialização do ensino de arte no currículo escolar, algumas propostas de sistematização para a área já eram observadas. Mesmo que o intuito deste trabalho não seja discutir os aspectos históricos do ensino de arte nas escolas formais, é pertinente contextualizar este processo, ainda que em linhas gerais, para nortear esta discussão. Ana Mae Barbosa apresenta um quadro bastante completo do cenário histórico do ensino de Arte no Brasil. Para esta autora, a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e a presença da Missão Francesa podem ser considerados eventos definidores da formação de profissionais de arte ao nível institucional, no século XIX.

Foi D. João VI o criador de nossas primeiras escolas técnicas e científicas, numa tentativa de superar a propensão discursiva do nosso intelectual, pelo incremento das profissões liberais e técnicas (o desenho, entre as últimas). (BARBOSA, 1995, p. 40).

Estas instituições reproduziam um ensino que seguia o modelo europeu, desenvolvendo habilidades técnicas e gráficas, entendidas como fundamentais à expansão industrial¹¹.

Barbosa (1995) destaca que, entre as décadas de 1870 e 1880, a queda da Monarquia no Brasil era alimentada pelas aspirações do liberalismo americano e pelo positivismo francês, culminando com a inclusão do desenho geométrico no currículo das escolas brasileiras, com o objetivo de desenvolver a racionalidade. Somente na década de 1920 outras propostas começaram a ser implementadas de maneira categórica, através de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Tais pensadores foram contaminados pelos conceitos de Educação Progressiva e as idéias da filosofia pragmática ou instrumentalista propostos por John Dewey (1859-1952).

¹¹ Para Ana Mãe (1995) no Brasil este processo de expansão estava diretamente ligado ao caso norte americano, com a promulgação da lei que passava a garantir o ensino de desenho industrial (*Industrial Drawing Act*) nas escolas primárias e secundárias.

Já em meados do século XX, alguns eventos como: a Semana de 22, a criação da universidade do Brasil em 1930 e o surgimento da Bienal de São Paulo em 1951, alimentaram um ambiente já instigante para a proliferação artística em todos os níveis no país. “Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das idéias da *livre-expressão* para a criança”. (BARBOSA, 1995, p. 44. Grifo da autora). Os conceitos desenvolvidos por estes autores propuseram uma compreensão de Arte na época que tinha como objetivo principal permitir que a criança pudesse expressar seus sentimentos. Para os seguidores deste pensamento, a Arte não poderia ser ensinada, mas sim expressada. Este pensamento seguiu quase que unânime entre a classe artística, até meados de 1948 quando foi criada a Escolinha de Arte do Brasil¹². Para Ana Mae (1995) a Escolinha abre novos horizontes para outras concepções e o objetivo mais difundido da Arte na Educação no Brasil passou a ser o desenvolvimento da capacidade criadora.

Voltada fundamentalmente para o ensino infantil, a Escolinha priorizou o ensino das artes em diversas linguagens (dança, pintura, teatro, desenho, poesia, dentre outras¹³). Além disso, o ambiente gerado pelas escolinhas de arte é responsável por importantes colaborações na reflexão sobre o papel da Arte na educação, especialmente a partir da promulgação da lei 5.692 de 1971. Tais colaborações vieram culminar em 1973 com a formulação de currículos mínimos para os cursos de Licenciatura em Educação Artística.

Em 1996, com a reformulação da LDB, a nomenclatura Educação Artística é também modificada passando o artigo 26, parágrafo 2º desta lei destacar que “o ensino *da arte* constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996. Grifo meu). O reconhecimento da arte como disciplina escolar obrigatória através da LDB de 1996, reforça a necessidade de abertura de cursos para formação específica dos profissionais que irão atuar neste ramo. Conforme determina o artigo 62 desta lei, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

¹² Criada no Rio de Janeiro por iniciativa dos artistas Augusto Rodrigues (PE), Lúcia Alencastro Valentim (RS) e Margareth Spencer (EUA).

¹³ A Escolinha é responsável pela criação de diferentes técnicas utilizadas até os dias de hoje, como: desenho de olhos fechados, carimbo de batata, giz de cera e anilina e mosaico de papel.

universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). É possível considerar que esta determinação legal tenha impulsionado a abertura de cursos de Dança em universidades brasileiras que, conforme mostrarei adiante, tiveram um crescimento significativo no cenário nacional a partir da segunda metade da década de 1990.

Contudo, a entrada da arte no currículo escolar não trouxe muitas contribuições para todas as linguagens artísticas, especialmente para a Dança, já que, conforme indica Strazzacappa & MORANDI (2006), na aula de arte, o que se vê é a aplicação de conteúdos de Artes Visuais. Ou ainda, quando a Dança finalmente é oferecida no espaço da escola como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular. Para Marques (2003), a Dança na escola é, na maioria das vezes, vista como produções e reproduções de repertórios apresentados em datas comemorativas ou festas de final de ano. De acordo com Lúcia Matos (1999), em colaboração com a elaboração das Diretrizes Educacionais do município de Salvador,

a dança em muitas experiências realizadas nas escolas, não conseguiu ainda interagir de um forma satisfatória com o currículo bem como, muitas vezes, esteve presa a velhos modelos pedagógicos que desvinculam o aluno de sua realidade cultural e social. (SALVADOR, 1999, p. 106)

A partir deste contexto é possível perceber a relevância dada ao ensino de Artes Visuais, especificamente atividades relacionadas ao universo do desenho e da pintura, dentro do espaço dedicado ao ensino da arte no currículo escolar. Ou ainda uma compreensão deturpada de aulas de Dança que valorizam visões mecanicistas do movimento priorizando uma idéia de boa performance e a repetição.

Além da LDB de 1996, o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – em 1997, parece trazer uma nova possibilidade de inserção da Dança na escola. Os PCN foram elaborados pelo Ministério da Educação – MEC – com a finalidade de propor referências para a sistematização dos currículos das escolas de ensino fundamental no Brasil, em todas as áreas do conhecimento. Além do documento introdutório, para cada área foi elaborado um caderno específico. Na área de arte, o documento é dividido nas quatro linguagens, a saber: Música, Dança,

Teatro e Artes Visuais. O material é organizado para cada linguagem a partir de três eixos norteadores: 1) expressão e comunicação humana; 2) manifestação coletiva; e 3) produto cultural e produção estética. Contudo, não há nenhuma garantia de que todas as linguagens serão desenvolvidas nas escolas. Existe apenas uma sugestão no documento de arte para que ocorra uma variação na abordagem dos conteúdos a serem trabalhados a partir das quatro linguagens. No entanto, o que ocorre de fato, é um ensino pautado na experiência do professor que estiver à frente do processo ou ainda na vontade política da escola e no interesse da comunidade escolar.

1.2.1 Dança na escola e políticas culturais

Ainda que haja a sugestão do ensino da Dança, como propõe os PCN, a efetiva inclusão desta no currículo escolar depende de uma série de fatores. A contratação de professores habilitados é um deles. Nos últimos concursos públicos registrados em diversas partes do país, a observância de processos de seleção específicos para a área de Dança ainda é pequena diante da demanda nacional. Os processos seletivos para a área de artes compõem-se de uma avaliação generalizada que ainda toma como principal referencial o modelo da Educação Artística. De acordo com dados disponíveis no Diário Oficial do Município de Uberlândia¹⁴, Minas Gerais, por exemplo, foram contratados, por tempo determinado, professores para a área de Educação Artística através de concurso público realizado em 2007. O processo seletivo constituiu-se de prova simplificada de títulos, considerando como maior titulação Mestrado ou Doutorado em Educação e como requisito mínimo a Licenciatura Plena em Educação Artística. Outro exemplo foi o último concurso realizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia¹⁵, que em janeiro de 2006, não apresentou vaga específica para nenhuma das linguagens artísticas.

As questões enfrentadas pela área de Dança ao se pensar em educação, não são tão simples. O texto legislativo, sem uma intervenção dos diretamente

¹⁴ Diário Oficial do Município, Ano XIX, nº 2668. Uberlândia, MG, 27 de abril de 2007. Disponível em: <http://www2.uberlandia.mg.gov.br/pmu/jornal/2668.pdf> Acesso em: 16 nov. 2007.

¹⁵ Conforme edital publicado no Diário Oficial do Estado, em 8 de novembro de 2005. Disponível em: http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/Edital_Concurso_%20PublicadoDOE_08112005.doc.

interessados no processo – os profissionais da Dança –, não materializa mudanças significativas, sendo que algumas ações isoladas terminam por não constituir uma rede de procedimentos que possa reverberar nas diferentes instâncias: artísticas, educacionais, políticas, dentre outras.

Outro aspecto a ser considerado nesta discussão, diz respeito à ação política da Dança junto aos órgãos governamentais. “No universo político, a Dança fica à mercê das Secretarias de Artes Cênicas do Ministério da Cultura, onde se costuma ler ‘teatro’”. (STRAZZACAPPA, 2006 p. 16). Além disso, em diversos municípios brasileiros, cultura e educação fazem parte da mesma secretaria, e em alguns casos há também um atrelamento ao turismo.

Com relação à política local, o atual governo do Estado da Bahia demonstrou um avanço significativo ao desvincular, desde o início de 2007, a Secretaria da Cultura, da Secretaria do Turismo, fato este que dificultava demasiadamente o desenvolvimento de políticas públicas para a arte no Estado. Na atual estrutura desta Secretaria¹⁶, as linguagens artísticas ganham independência de planejamento e ação através de Diretorias específicas para Dança, Teatro, Artes Visuais, Música, Artes Circenses e Culturas Tradicionais. Estas Diretorias estão diretamente ligadas à Fundação Cultural do Estado, com o intuito de criar e implementar políticas e programas culturais para promover a cultura na Bahia. Cabe ressaltar que este avanço na política cultural baiana se dá, também, pelo empenho da classe artística organizada através de movimentos como o Fórum de Dança da Bahia, o Fórum de Teatro da Bahia e das Câmaras Setoriais de Cultura criadas em 2005.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Ministério da Cultura¹⁷ (MinC), as Câmaras Setoriais de Cultura são órgãos consultivos vinculados ao Conselho Nacional de Políticas Culturais do Ministério da Cultura e dirigidos pela FUNARTE – Fundação Nacional de Arte – com a finalidade de consolidação de um

¹⁶ Estes dados podem ser verificados no site da Secretaria <<http://www.ba.gov.br>> e no portal eletrônico da Fundação Cultural <<http://www.funceb.ba.gov.br>>

¹⁷ Conforme sítio eletrônico <http://www.cultura.gov.br/projetos_especiais/camaras_setoriais/index.html> acesso em 17 nov. 2007.

canal organizado para o diálogo, a elaboração e a pactuação permanentes entre os segmentos das artes e o Ministério da Cultura. Existem Câmaras Setoriais para a Dança, o Teatro, a Música, o Circo e Artes Visuais, além dos Grupos de Trabalhos Transversais que discutem questões pertinentes a todas as áreas como: direito autoral, memória e preservação e trabalho e tributação.

O Fórum Nacional de Dança surgiu em janeiro de 2001 durante o Encontro sobre Dramaturgias em Curitiba, Paraná. A principal motivação para criação deste Fórum foi o conhecimento da classe de Dança do Projeto de Lei PL 2939/00 do Dep. Pedro Pedrossian (PDT/MT) incluindo a Dança na ordem do CONFEF - Conselho Federal de Educação Física, criado pela lei 9696/98. De acordo com este Conselho, a Dança passaria a ser fiscalizada pela Educação Física por ser entendida pelo CONFEF como atividade física. Diversos debates e discussões foram travados ao longo dos últimos anos, e através das mobilizações geradas a partir dos Fóruns de Dança organizados em todo o país, conseguiu-se impedir a ação descabida de intervenção iniciada pelo CONFEF. Esse impedimento proposto pelo CONFEF não chegou até as escolas, pois, a legislação educacional determina que o ensino de qualquer área de conhecimento deverá ser efetivado por um professor habilitado através de curso de licenciatura na área. Contudo, o que vem sendo praticado em larga escala nas escolas brasileiras é um ensino de Dança proposto como conteúdo da área da Educação Física ou como ilustração para outras áreas.

Em Salvador, o Fórum de Dança vem tratando de questões importantes para a área trazendo para suas pautas discussões acerca das proposições políticas da Secretaria Estadual de Cultura, através da Diretoria de Dança, bem como da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. As propostas de prêmios através dos editais lançados para a Dança pela Fundação Cultural do Estado contaram com a apreciação prévia dos participantes do Fórum de Dança que puderam analisar e sugerir sobre o edital na tentativa de afinar as propostas governamentais para a Cultura com as condições e necessidades da classe artística. Além disso, o Fórum de Dança obteve uma representação significativa na organização do último Dia D da Dança, realizado em diversos pontos do centro histórico de Salvador nos dias 28 e 29 de abril de 2007. O evento contou com a parceria da Escola de Dança da UFBA e com a Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado. Estas e outras ações

desenvolvidas pelo Fórum de Dança da Bahia vêm demonstrando o interesse da classe em participar ativamente das discussões e proposições políticas para a Dança no Estado, o que não deixa de trazer benefícios para todo país. É neste sentido que vem se estruturando nos últimos meses as discussões sobre a inclusão da Dança como componente curricular autônomo na Educação Básica. Esta proposição gerou um debate polêmico que vem dividindo as opiniões da classe artística sobre a necessidade de criação de um componente específico para a Dança nas escolas. As discussões acerca desta questão vêm mobilizando artistas e professores num debate que busca articulação com outros órgãos representativos.

Desde dezembro de 2006 vem tramitando no Senado Federal o Projeto de Lei nº 337/2006, de autoria do Senador Roberto Saturnino, que propõe a alteração do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB 9394/96. A alteração proposta institui no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. Este PL tramitava em conjunto com o PL 330/2006, proposto pela Senadora Roseane Sarney, que indicava a obrigatoriedade do ensino de Música no currículo da educação básica. Está claro no texto sugerido pelos PL citados acima que não há espaço para a Dança nestas propostas. Mesmo que pudéssemos supor que a Dança estaria mais uma vez debaixo do guarda-chuva Artes Cênicas, não há nenhuma sugestão disto na justificativa de apreciação das PL apresentadas pelos seus autores. Ainda que esta iniciativa seja de grande importância para a autonomia das linguagens artísticas, não é possível concordar com a inobservância da Dança neste conjunto de componentes curriculares sugeridos.

Através do Grupo de Trabalho *Dança e Educação*, o Fórum de Dança da Bahia já vinha discutindo sobre a inclusão da Dança como componente autônomo no currículo das escolas do Estado da Bahia. Contudo, ao tomar conhecimento das tramitações no Senado, os investimentos do GT vêm sendo na busca por articulações políticas a nível nacional, na intenção de intervir nas propostas de mudança legal que, mais uma vez, negligenciam o espaço da Dança no currículo das escolas brasileiras. Cabe destacar aqui que a sugestão de inclusão da Dança no currículo nas escolas de Educação Básica do Estado da Bahia, também faz parte da proposta da atual gestão pública para o desenvolvimento da cultura no Estado. Para

tanto, articulações entre as Secretarias Estaduais de Cultura e de Educação, compõem a pauta de discussão destes órgãos desde o início de 2007.

Os exemplos colocados até aqui vêm no sentido de demonstrar o quanto as conquistas registradas para a área da Dança e suas implicações no contexto educacional estão diretamente ligadas às articulações políticas. Neste meio, a organização da classe artística, bem como a conexão desta com os diferentes setores da sociedade podem imprimir um sentido de mudança real que ultrapassa os limites do idealismo e começam a negociar com as fronteiras do possível. Com ações deste tipo a área da Dança poderá marcar outros espaços e ampliar suas dimensões de alcance, no propósito de consolidar-se cada vez mais.

Encerrando parcialmente a discussão sobre os problemas para a Dança na educação, percebo que ainda há pouco investimento em estudos e pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de arte. A maioria destes estudos se concentra, quase que exclusivamente, nas questões relacionadas às Artes Visuais. No levantamento bibliográfico realizado para esta dissertação, verifiquei que as publicações sobre Dança e Educação no Brasil remontam ao final da década de 1980. De acordo com Strazzacappa (2006), é possível que o surgimento desses trabalhos tenha uma relação direta com o fato da década de 1980 ter sido marcada por um movimento de organização dos professores de arte, tanto da educação formal como não-formal, com a finalidade de conscientização e integração dos profissionais. Esta hipótese pode ser ainda corroborada quando da observação do aumento da produção bibliográfica no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, discutindo a Dança no contexto escolar¹⁸. O aumento na produção teórica sobre a Dança na educação pode ser comparado também ao aumento do número de cursos de graduação nas universidades brasileiras.

18 Sobre este levantamento, consultar Bibliografia da Dança no Brasil de Lucia Villar, disponível em: <http://www.lucivillar.com.br> Acesso em: 12 jan. 2007.

1.3 BREVE MAPEAMENTO DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA NA UNIVERSIDADE

Ao propor uma análise dos documentos que orientam a formação do professor de Dança no nível superior fez-se necessário reunir uma série de informações históricas no intuito de compreender uma possível trajetória para o percurso da Dança nas universidades brasileiras.

Ao observar a história do ensino de arte no Brasil, conforme exposto anteriormente, é fácil perceber a pouca participação da Dança como conteúdo específico dentro das escolas. A presença da dança na escola sempre esteve atrelada, historicamente, a eventos e atividades recreativas ou festividades comemorativas. Pouco se tem avançado no intuito de promover o ensino da Dança a partir de seus próprios conhecimentos, o que ocorre, sobretudo, são atividades que usam a Dança para garantir o alcance dos objetivos de outras áreas do saber.

Conforme aponta a professora Dulce Aquino (2003), durante muitos anos, o estudo da Dança no Brasil esteve resguardado pelas Escolas Municipais de Bailados dos teatros de grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro. Criadas entre as décadas de 1920 e 1940, a especificidade de ensino destas escolas era a preparação profissional de bailarinos para os corpos de baile destes teatros. Desta forma, a ênfase se dava quase que exclusivamente no trabalho técnico do dançarino e, como não havia espaço para todos os profissionais nas companhias oficiais residentes, conforme aponta Aquino (2003), os excedentes optavam, em geral, por continuar suas atividades profissionais ensinando dança. Contudo, não havia até aquele momento um espaço para sistematização do conhecimento em Dança na direção de uma reflexão sobre as questões pertinentes ao ensino da mesma. Tal reflexão poderia ampliar as possibilidades para outros entendimentos que extrapolassem o recorte técnico-instrumental próprio das práticas educativas das academias e ateliês de Dança. Este conhecimento instrumentalista não era suficiente para que a Dança pudesse avançar nas discussões dos seus próprios problemas aumentando suas possibilidades de estudos sem o caráter restrito da abordagem de técnicas tradicionais.

A trajetória da Dança no ensino superior no Brasil teve seu início com a criação do primeiro curso em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 1962¹⁹. Conforme Pinheiro (1994), o primeiro Regimento Interno da Escola de Dança da UFBA destaca a formação de alto nível técnico e artístico aos alunos do curso, tanto para o ensino como para a compreensão da Dança. Conforme destaca Morandi (2006), os primeiros anos da Escola de Dança da UFBA foram marcados por uma série de reformulações estabelecendo, em 1961, os cursos de dançarino profissional e magistério superior. Por ter sido a pioneira na sistematização do Ensino Superior de Dança no Brasil dedicarei alguns parágrafos na tentativa de oferecer um panorama histórico sobre este curso, devidamente desdobrado através da pesquisa da professora Juçara Pinheiro²⁰.

A Escola de Dança da UFBA fez parte do projeto empreendedor do reitor Edgard Santos (1884-1962), frente a então denominada Universidade da Bahia. A criação das Escolas de Teatro e de Dança em 1956 ampliaria o espaço destinado às artes nesta instituição iniciada com a inauguração da Escola de Belas Artes em 1877 - agregada em 1946 à Universidade da Bahia - e a criação do curso de Música em 1954. A presença de diferentes linguagens artísticas no ambiente universitário da UFBA “conferiu e ainda confere um traço singular a essa Instituição Superior de Ensino, se comparada às suas congêneres contemporâneas”. (PINHEIRO, 1994, p.3). Conforme salienta Pinheiro (1994), o contexto no qual a UFBA cria seu curso superior de Dança, traz em suas experiências iniciais, o vanguardismo da Dança Moderna caracterizado pelo rompimento com os valores estéticos próprios do balé clássico e do balé romântico.

A versão curricular em vigor no período do estudo desenvolvido por Juçara Pinheiro, era basicamente estruturada a partir da primeira versão do documento para atender às exigências propostas pela Reforma Universitária. Segundo a autora, tal versão é resultado da Resolução s/nº de 19 de agosto de 1971

¹⁹ Os dados de criação/implantação e reconhecimento dos cursos de Dança utilizados neste estudo foram consultados no portal eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), disponível no sítio eletrônico <www.educacaosuperior.inep.gov.br>.

²⁰ Juçara foi professora aposentada da Escola de Dança da UFBA e dedicou seu estudo de mestrado à origem desta Escola. Ver PINHEIRO (1994), conforme bibliografia.

do Conselho Federal de Educação que passa a orientar e oferecer base legal para os cursos superiores de dança implantados em outras regiões, sobretudo a partir da década de 1980. A proposta curricular vigente hoje na Escola de Dança da UFBA é fruto de uma reforma iniciada em 2001, congregando os cursos de graduação, especialização e mestrado em Dança.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, diferentes organizações da classe de Dança no Brasil, preocupadas com a situação da área naquele momento, estimularam o surgimento de espaços para debates, cursos e outras atividades de formação que pudessem contribuir na identificação de possíveis lacunas que pareciam emergir no processo de atuação dos profissionais da área. Sobre este aspecto, Katz (1983) destaca a iniciativa de duas comissões atuantes na área da Dança, naquele período, no estado de São Paulo: o Sindicato dos Artistas e Técnicos em Diversões do Estado de São Paulo e a Secretaria de Estado da Cultura. Estes dois órgãos viriam então “declarar o ensino da dança em crise e empreender uma reavaliação conjunta”. (KATZ, 1983) Já havia uma motivação para a possível criação de um curso de Dança em nível superior para São Paulo, mas os artistas da época entenderam a necessidade anterior de formação especializada para quem fossem atuar neste futuro curso, daí a importância das oficinas e cursos de formação estimulados na ocasião.

Durante quase vinte e cinco anos a UFBA foi a única instituição a formar profissionais da Dança em nível superior no Brasil. Em 1984, foi implantado o curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), sendo reconhecido pelo MEC em 1988, com opções para Bacharelado e Licenciatura.

No estado do Rio de Janeiro, em 1985, o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade) criou seu curso de Licenciatura em Dança sendo pioneiro na área em todo o estado. Da mesma forma que o curso da FAP, a UniverCidade obteve seu reconhecimento em 1988. Ainda em 1985, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), abre as portas para a comunidade nas opções de Bacharelado e Licenciatura em Dança. O reconhecimento do curso de Dança da UNICAMP deu-se no ano de 1992. Cabe ressaltar aqui a iniciativa da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) que, em 1986, criou um curso de Dança. Não foram encontradas

muitas informações sobre este curso, contudo, atualmente a UNIMES não mais oferece formação superior em Dança.

Estas quatro Instituições de Ensino Superior (IES) foram responsáveis por uma mudança significativa no cenário da Dança produzida no Brasil, não só na produção acadêmica como também na produção artística. Antes deste acontecimento, muitos profissionais da área buscavam suas formações superiores em cursos da área da Saúde como Educação Física e Fisioterapia ou ainda nas áreas das Ciências Humanas, como: Pedagogia e Psicologia. Ademais, a formação em outras áreas de Artes (Música, Teatro e Artes Visuais) no Brasil ainda era uma realidade tão tímida quanto a própria formação em Dança. A possibilidade de sistematizar informações e gerar conhecimento na área alavancou também as reflexões sobre as produções artísticas da época. Isto não significa que antes da criação destes cursos de Dança não houvesse produção significativa e de qualidade, a questão é quanto ao tipo de ambiente onde este conhecimento é produzido. Pensar Dança em conexão com outros saberes é de suma importância para encontrar outros caminhos para os mesmos problemas e até mesmo poder observar tais problemas a partir de outros referenciais. A universidade poder ser um campo bastante profícuo para este tipo de arranjo.

Dando continuidade ao percurso de surgimento para novos cursos de Dança, em 1991, a Faculdade Paulista de Artes (FPA), inaugura seu curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, sendo reconhecido pelo MEC em 2002. Em 1994, com reconhecimento em 2006, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), abre seu curso de Dança com opção apenas pelo Bacharelado, funcionando no período noturno, junto à escola de Educação Física desta instituição. No mesmo ano, a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) no Rio Grande do Sul apresenta seu curso de Licenciatura em Dança, obtendo seu reconhecimento em 2002.

Na capital paulista, a Universidade Anhembi Morumbi e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) abrem em 1998, seus cursos de Dança tendo o reconhecimento do MEC em 2002. A Anhembi Morumbi com Bacharelado e Licenciatura e a PUC/SP apenas com Bacharelado em Comunicação

das Artes do Corpo, habilitação em Dança com opções também em Teatro e Performance.

O ano de 2000 se inicia com a abertura de três cursos: Faculdade Angel Vianna (FAV) no Rio de Janeiro com opções para Bacharelado e Licenciatura, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais, ambas com as duas modalidades de formação. A FAV e a UFV obtiveram seu reconhecimento em 2006. A base de dados do INEP não apresenta informações sobre o reconhecimento do curso de Dança da UEA. Em 2002 (reconhecimento em 2006), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) passa a oferecer a opção para Licenciatura em Dança.

No início do primeiro semestre de 2007, surge o último curso de Dança em nível superior de que se tem registro no Brasil até a presente data. Trata-se da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com opção de formação em Licenciatura em Dança. Vale ressaltar que outras iniciativas estão em estudo como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal, a Universidade Federal de Sergipe em Aracajú e a Universidade Federal de Pernambuco em Recife.

Ainda dentro deste panorama histórico, vale ressaltar a existência dos cursos Superiores de Tecnologia na área da Dança. Esta modalidade de ensino, conforme indica o Ministério da Educação, tem como objetivo formar profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho, tais como: bailarino, assistente de coreografia, coreógrafo, dramaturgo de dança, dentre outros. Ao final de dois anos de curso, o Tecnólogo em Dança, poderá dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* e *latu sensu*. Os cursos Superiores de Tecnologia possuem um tempo de duração de dois anos. São, portanto, mais breves que os cursos de graduação que se organizam num tempo de integralização entre três anos e meio e cinco anos. Atualmente temos no Brasil o Curso Superior de Tecnologia em Dança da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) localizado na cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, criado em 2003, e o Curso Superior de Tecnologia em Dança de Salão e Coreografia da Universidade Estácio de Sá no estado do Rio de Janeiro, com início em 2006.

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

Quadro resumo das informações do mapeamento. Out. 2007

Este quadro ilustra uma significativa diferença na concentração dos cursos nas diferentes regiões do Brasil. Dos 16 cursos mapeados, nove estão localizados na região Sudeste que, juntamente com a região Sul, totalizam 13 instituições ou cerca de 80% dos cursos existentes. Sobre esses dados é possível refletir ainda quanto à necessidade de abertura de novos cursos de maneira a suprir uma demanda nacional marcada por regiões ainda não contempladas com a formação superior na área de Dança. Tal formação, além de estimular o pensamento reflexivo sobre o fazer artístico, poderá garantir a preparação de professores que virão atuar nas escolas de ensino formal, desenvolvendo propostas pedagógicas que tenham a Dança como elemento norteador.

1.4 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DANÇA

Após este mapeamento da condição atual sobre o ensino de Dança em curso de graduação retomo, mais uma vez, a idéia de compreender os princípios norteadores para estes cursos. Diante disso, é inevitável não tratar de alguns documentos que balizam a sistematizações de propostas educacionais para cursos superiores. É neste sentido que privilegio aqui uma reflexão um pouco mais cautelosa sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, especificamente, os cursos de graduação em Dança. Antes disso, retomarei brevemente os documentos antecedentes deste percurso legal.

Nas últimas duas décadas, a legislação educacional brasileira apresentou um avanço significativo a partir da promulgação da Constituição de 1988. O capítulo III desta Constituição Federal, referente à educação, deu os rumos na legislação posterior nas instâncias Municipal, Estadual, Federal e do Distrito Federal. Deste então, surgiram novas leis para regulamentar os artigos já existentes e propor diretrizes para educação nacional, como a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE. O PNE é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino. Sua elaboração está garantida no artigo 9, inciso I, da LDB de 1996 e suas metas consistem em propor estratégias para otimizar a formação e valorização do magistério bem como o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos.

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a LDB passa a disciplinar a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. De acordo com o artigo 21, inciso I e II desta lei, a educação escolar compõe-se de “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. (BRASIL, LDB, 1996)

Conforme prevê o artigo 62 da LDB (9394/96), “a formação de professores para atuar na educação básica deverá ocorrer em nível superior, de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação” (BRASIL, LDB, 1996). E ainda, especificamente para a formação de professores, o artigo 65 prevê a Prática de Ensino, de no mínimo trezentas horas. A Prática de Ensino é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores no Brasil e tem por finalidade colocar o futuro docente em contato com a realidade escolar, bem como de seus afazeres didáticos. As atividades deste componente variam de acordo com as normas de cada Instituição de Ensino Superior, mas de modo geral, a Prática de Ensino prioriza o estabelecimento de ações efetivas para a atuação pedagógica do futuro professor, podendo ou não culminar com um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Outro importante documento recentemente elaborado são as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – para os cursos de graduação. A LDB de 1996

(4024/61) e posteriormente a lei da Reforma Universitária (5540/68), estabeleciam ao então Conselho Federal de Educação a fixação dos *currículos mínimos* dos cursos de graduação, válidos para todo o país. Além de facilitar a transferência de alunos entre instituições e assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos os graduados, os *currículos mínimos* também tinham como objetivo, fixar tempo útil mínimo e máximo para a duração dos cursos, além de observar normas gerais para todo o país, na tentativa de assegurar ao estudante certa igualdade de oportunidades, tais como: o mesmo estudo, os mesmos conteúdos e a mesma duração em qualquer instituição.

Este questionável patamar de uniformidade entre cursos e instituições diferentes, estabelecido pelo modelo do *currículo mínimo*, implicava em elevado detalhamento de disciplinas sob pena do não reconhecimento dos cursos. Segundo o Parecer nº 0146/2002 da Câmara de Educação Superior – CES - e do Conselho Nacional de Educação CNE -, a conformação em uma grade curricular proposta pelos currículos mínimos, sugeria o aprisionamento de alunos, professores e métodos, o que impedia as instituições de flexibilizar ou inovar seus projetos pedagógicos.

Contudo, foi com a publicação da Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995, que a CES e o CNE assumiram a responsabilidade para a elaboração do projeto das Diretrizes Curriculares para a Graduação, com o objetivo de orientar os cursos na elaboração de seus currículos. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Dança se deu através da Resolução nº 3 de 8 de maio de 2004.

Além das Diretrizes Curriculares específicas para o curso de Dança, em se tratando de curso de Licenciatura, é necessário observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, normatizadas através da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Conforme esta Resolução, tais Diretrizes

constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos de ensino a serem observados na organização institucional e curricular de

cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002).

Sobre a formação desses professores, o artigo 3º desta Resolução considera que deve ser priorizada ainda a coerência entre a formação oferecida no curso e a prática esperada do futuro professor. Por fim, no processo de construção do conhecimento deverá levar em consideração a pesquisa e conexão de saberes como foco no desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem.

Assim como as DCN para a Dança, as DCN para a formação de professores da educação básica, estabelecem critérios para a organização da Matriz Curricular e do Projeto Político Pedagógico dos cursos. Neste sentido, durante esta análise, levarei em consideração as indicações sugeridas nos dois documentos, priorizando a devida adequação entre cada um dos seus componentes.

O ensino de arte e de Dança possui história muito recente no Brasil. Os caminhos trilhados entre o processo de legalização do ensino e, portanto, da formação dos profissionais que virão atuar neste campo, passaram e ainda vêm passando por inúmeras dificuldades: desde o reconhecimento da Dança como área autônoma de conhecimento, até à produção de conhecimento específico para esta área de atuação.

A Lei 5692 de 1971 colabora ao oficializar o espaço do ensino de artes no sistema educacional brasileiro através dos cursos de Educação Artística, porém, as lacunas se fizeram cada vez maiores ao se propor uma formação generalizada que tivesse que dar conta das quatro linguagens artísticas, garantindo o investimento necessário para o desenvolvimento de competências em cada uma delas. Já a LDB de 1996 pouco colabora em termos de medidas efetivas com a entrada da Dança no contexto escolar, visto que o documento apenas “sugere a presença das diferentes linguagens artísticas, isto é, artes visuais, música, teatro e dança na escola” (STRAZZACAPPA, 2006. p. 33).

Mesmo que hoje a formação em Dança em nível universitário apresente índices bem diferentes do seu estado inicial, muito ainda se tem para fazer. Como demonstrei anteriormente, a região Centro-Oeste do país carece de investimentos

neste setor. Além do mais, muitos Estados brasileiros não possuem cursos públicos de Dança na universidade como é o caso de Santa Catarina, Espírito Santo, Tocantins, e Rondônia, apenas para citar alguns. Este descompasso acaba afunilando o gargalo do processo de ampliação das redes que poderão articular a Dança e suas relações artístico-educativas. Quando não se investe na formação adequada do profissional, o resultado do seu trabalho corre o risco de ser ineficiente, o que poderá ampliar ainda mais a lacuna entre a demanda da área e a formação de profissionais qualificados para atuar neste mercado de produção e proliferação artística.

2 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS NA GRADUAÇÃO EM DANÇA

De acordo com alguns estudos históricos sobre educação, as pesquisas nesta área vêm crescendo cada vez mais nos últimos anos. Segundo André (2001) este crescimento se deu em função da expansão da pós-graduação o que permite a observação de “muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos” (ANDRÉ, 2001, p. 53). Em linhas gerais, a pesquisa de André confirma que a análise de questões genéricas ou quase universais vem dando lugar à investigação de problemas localizados, com desenvolvimento em contextos bastante específicos. Contudo, esta investida em temas cada vez mais específicos para estudo, ganha força ao propor conexões entre diferentes áreas do conhecimento como estratégia metodológica de abordagem dos objetos. Neste sentido, não se recorre mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia para discutir problemas em educação, mas a outras áreas como: antropologia, filosofia, histórica, lingüística, dentre outras.

O tratamento dos problemas passa a ter um olhar multifocado, visto que, conforme indica André (2001), a exploração de problemas apresenta limites bem demarcados quando se parte de uma única perspectiva de observação. A Dança, por exemplo, lida com objetos próprios e cria mecanismos de abordagens e de proposições metodológicas para suas ações. No entanto, o processo de formação de professores de Dança se caracteriza como um campo híbrido, no qual as tensões entre formação geral e formação específica reverberam na atuação destes profissionais e nas suas respectivas atividades. Há, portanto, um caminho de mão dupla: o profissional modifica o meio, que por sua vez também modifica o profissional. Desta forma, as instituições e suas estratégias de formação profissional não podem fechar os olhos para estas características de hibridação e permeabilidade disciplinar entre áreas distintas de conhecimento como a Dança e a Educação.

Neste sentido, este estudo vem propor uma observação de como os cursos de graduação em Dança sob estudo vem definir suas propostas educacionais e artísticas, diante de alguns princípios apresentados pelos documentos oficiais que dão legitimidade e servem de base para a educação nacional. De tais princípios destaquei a idéia de integração entre teoria e prática e a estratégia de conexão dos saberes ou a noção de inter/transdisciplinaridade, os quais desenvolverei mais adiante. Para tanto, esta pesquisa tem como objeto de estudo os documentos oficiais relacionados à educação nacional e às propostas institucionais de formação universitária de docentes de Dança. Tais documentos podem ser subdivididos em duas categorias: 1) Documentos do MEC: Diretrizes Curriculares, LDB, Resoluções e Pareceres; e 2) Documentos das IES: Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular de cada instituição. Desta forma, a estratégia metodológica aqui proposta, centra-se na Análise Documental de fontes relevantes e necessárias ao estudo.

De acordo com Neves (1996), a Análise Documental pode ser considerada como uma técnica de abordagem de dados que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reavaliados com vistas a uma nova interpretação. Outros autores definem a Análise Documental como 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” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

Já os documentos podem ser entendidos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Além de constituírem, materialmente falando, uma fonte estável e rica de informação, os documentos avaliados neste estudo surgem num contexto que favorece a coleta de dados relevantes para o objeto desta investigação, pois, são justamente estas fontes que convergem as informações sobre a proposição e estruturação dos cursos analisados.

A estratégia metodológica proposta para este estudo consiste basicamente em duas direções de ações simultâneas e complementares: 1) a descrição das informações presentes nos documentos levantados, e 2) a análise

propriamente dita desses dados conforme parâmetros propostos. É importante ressaltar que, apesar de levantar dados correlatos de instituições distintas, não os tratarei aqui de forma comparativa. O objetivo neste trabalho é identificar formas específicas, e certamente diferenciadas, de concepção e estratégias de organização curricular e projetos pedagógicos no cumprimento com a legislação nacional que rege cursos de formação docente em Dança. Assim dito, cada instituição que participa deste estudo será analisada individualmente, exatamente para que sejam reveladas questões plurais de abordagem oferecendo mais possibilidades de problematização e de reflexão sobre as questões desse estudo.

Um aspecto importante que vale ressaltar, é que, para alguns autores, a exemplo de LÜDKE & ANDRÉ (1986), a Análise Documental é considerada uma forma de pesquisa qualitativa, que também pode ser entendida como “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1). A opção pela abordagem qualitativa colabora com a finalidade de propor uma visão analítica coerente frente ao conjunto de dados que serão levantados neste estudo, sendo possível averiguar uma maneira consistente de proceder tornando estes dados inteligíveis de acordo com o objetivo deste estudo.

É com estas perspectivas e entendimentos acerca do que seja análise documental, dados documentais, pesquisa qualitativa e interpretativa, que sustento metodologicamente este trabalho. Sobre estes conceitos, realizarei a análise aqui pretendida, conferindo eficácia e validade aos resultados obtidos neste estudo.

Em geral, a coleta, interpretação e avaliação de dados demandam uma constante problematização em qualquer tipo de pesquisa. Atento a este aspecto, Neves (1996) sugere a observação de alguns pontos na implementação de uma análise de 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. Diante dessas observações, busquei trabalhar a partir dos dados enviados pelos próprios cursos na tentativa de garantir a validade dos documentos analisados. O processo de descrição dos documentos

contou com uma especial atenção com vistas a evitar a negligência de informações significativas ao estudo e à caracterização dos cursos e podem ser consultados no apêndice deste estudo.

2.1 ORGANIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Os dados para a análise foram coletados em documentos oficiais conforme descrito acima. Todos os documentos foram organizados em arquivos digitais, separados em três grandes grupos: 1) dados das instituições analisadas (perfil, histórico, contatos e documentos complementares); 2) Matrizes Curriculares; e 3) Projetos Político-Pedagógicos. Daí em diante, procedeu-se a leitura e a sistematização dos dados, elegendo assim as informações relevantes para a análise pretendida.

A Matriz Curricular é um documento elaborado por cada curso de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), contemplando os componentes curriculares do curso, suas ementas e duração. Além disso, a organização curricular deve estabelecer as condições para a efetiva conclusão e integralização do curso, de acordo com um dos regimes acadêmicos sugeridos: “regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos”. (BRASIL, 2004).

Os cinco currículos estudados apresentam uma organização dos seus componentes distribuídos em diferentes grupos de conteúdos, acompanhando de certa forma ao que recomenda o documento das DCN para a graduação em Dança:

- i) Conhecimentos Básicos;
- ii) Conhecimentos Específicos;
- iii) Conhecimentos Pedagógicos.

De uma maneira geral, os componentes encontrados no então denominado conjunto de Conhecimentos Básicos são relacionados à formação geral e podem ser observados em cursos de outras áreas do conhecimento. Alguns

exemplos são: História das Artes, Elementos da Linguagem Visual, Metodologia da Pesquisa, Produção Textual, dentre outros. Já no conjunto de Conhecimentos Específicos, pode-se destacar: Estudos do Processo Criativo, Cinesiologia, Improvisação, História da Dança, Dança Contemporânea, Técnicas Corporais, entre outros. Por fim, nos componentes para o conjunto de Conhecimentos Pedagógicos é possível encontrar: Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, apenas para citar alguns.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) também é um documento elaborado pelo curso e deve indicar com clareza a concepção do mesmo, suas particularidades, objetivos e formas de avaliação. De modo geral, os PPP dos cursos analisados apresentam uma estrutura semelhante, tais como: dados de identificação da instituição, contextualização histórica, social e geográfica do curso, objetivos do curso, perfil profissional dos formados, justificativa para criação do curso, sistematização da organização curricular, informações sobre o corpo docente e regime de trabalho, concepção de avaliação, ementas e bibliografia dos componentes curriculares, além de informações sobre a infra-estrutura oferecida pela instituição para o funcionamento do curso.

Através do banco de dados foi possível traçar o panorama maior formado pelos cinco cursos estudados e ao mesmo tempo constatar que as exigências mínimas destacadas pelo MEC foram observadas por todos os cursos: carga horária, infra-estrutura, quadro docente e demais necessidades técnicas e operacionais para o devido funcionamento.

2.1.2 Universo da pesquisa

O recorte aqui proposto ofereceu um universo que ficou assim caracterizado: duas instituições na categoria pública estadual, uma pública federal e duas particulares, localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país. Cabe ressaltar que a realidade socioeconômica de cada uma das regiões do Brasil onde estes cursos estão localizados, bem como o caráter privado ou público (federal ou estadual) influenciam diretamente na estrutura geral dos mesmos, o que me levou

mais uma vez a considerar que não caberia aqui uma análise comparativa destas instituições. Além do mais, o foco neste estudo não é observar uma instituição em relação a outra e sim como todas respondem aos documentos oficiais na estruturação das suas propostas.

Quanto ao período de funcionamento e número de vagas, duas instituições funcionam no período noturno e oferecem 20 e 50 vagas. Uma instituição oferece opção de escolha aos alunos para os períodos matutino e noturno, com 60 vagas para cada turno. Uma instituição funciona em regime integral com 25 vagas, e outra instituição funciona em período matutino oferecendo 45 vagas por semestre. Todos os cursos funcionam em regime seriado semestral, sendo três distribuídos ao longo de oito semestres e dois em sete semestres.

A carga horária total para estes cursos varia entre 2980 a 4140 horas/aula no total, sendo que, a média de carga horária para cada semestre vai de 370 a 520 horas/aula. Para finalizar, foi observada uma variação com relação ao número de componentes oferecidos em cada semestre do curso, sendo de quatro a sete componentes por semestre, em média, nos diferentes currículos observados.

Ao atender demandas obrigatórias do MEC e sendo por ele reconhecidas, estas instituições, neste sentido, não apresentam impertinências curriculares. Suas propostas, ao contrário, revelam sob este prisma, pertinência profissional e educacional de formação superior. Mas será que tais demandas de operacionalidade objetiva e estrutural são suficientes para inseri-las no cálculo dos pressupostos e preposições educacionais do Ministério frente à formação universitária docente na contemporaneidade?

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES E DEMAIS CONGÊNERES: UMA PROPOSIÇÃO DE PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

O Parecer nº 67, de 11 de março de 2003, do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior (CNE/CES), destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais têm como objetivo servir de referência para as

instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos seus currículos plenos. Além disso, as DCN “devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras [...]” (BRASIL, 2003).

Diante disso, para todo e qualquer curso de graduação, as DCN recomendam, dentre outras coisas: I) a promoção da autonomia para as instituições na definição dos currículos de seus cursos, com um modelo pedagógico adaptável à dinâmica das demandas da sociedade, enquanto etapa inicial de um processo de formação; II) a proposição de carga horária mínima que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade do aluno; III) a possibilidade de estruturação modular dos cursos, permitindo um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados; e IV) favorecer o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, contempladas nas atividades de estágio, integrando o saber acadêmico à prática profissional.

Observando tais recomendações é possível perceber a relevância conferida à garantia de noções como flexibilidade, criatividade e responsabilidade das instituições no processo de elaboração de suas propostas curriculares. Estas recomendações podem ser encontradas também no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e reforçadas pelo Parecer CNE/CES nº 67 de 2003, que prevêem a garantia de maior autonomia na elaboração de propostas pedagógicas e curriculares, observando, inclusive, que as necessidades próprias de cada contexto possam ser destacadas em suas configurações.

As noções de flexibilidade, criatividade e autonomia, fomentadas pelos órgãos governamentais através dos documentos legais, parecem estar diretamente atreladas às concepções de educação que privilegiam a conexão de saberes e a horizontalização da relação teoria e prática, como podem ser verificados no texto das Diretrizes Curriculares para os cursos de Dança, a LDB de 1996 e outros documentos legais. Conforme indica o parágrafo 10º e 11º do art. 3º da LDB de

1996, o ensino, de maneira geral, deverá ser ministrado com base em princípios de valorização da educação extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais. Mais adiante, no art. 43, parágrafos 3º e 4º, a LDB propõe como finalidade da Educação Superior, dentre outras coisas, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, além de promover a extensão, favorecendo o acesso da população aos bens culturais, científicos e tecnológicos gerados na instituição.

Na mesma direção, a homologação do Parecer CNE/CES nº 67/2003, aprovou os Referenciais para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Tal parecer, em observância ao disposto no Parecer CNE/CES nº 776 de 1997, buscando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, estabeleceu alguns princípios para as DCN dos cursos de graduação, dos quais destaco:

Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária. (BRASIL, 1997)

Já no documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Dança, no art. 2º, parágrafo 1º, há a proposição de elementos estruturais para a elaboração de projetos pedagógicos, que contemplem, dentre outras coisas: “IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática” (BRASIL, 2004).

Além das proposições das DCN para as graduações em Dança, cabe destacar também o que diz as DCN para a formação de professores da Educação Básica, onde se insere o licenciado em Dança. Aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, tais diretrizes estabelecem alguns princípios norteadores a serem observados para o preparo do profissional no exercício específico da sua profissão, dentre eles:

1. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;

2. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Quanto aos critérios da organização da matriz curricular, as DCN para a formação de professores propõem o conceito de eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, destacando no seu art. 11º:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, 2002).

Por fim, como se trata de um curso para Formação de Professores, cabe destacar o que diz o documento sobre a dimensão prática da formação. Os parágrafos 1º, 2º e 3º do art. 12 das DCN para formação de professores destaca que:

- § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
- § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
- § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

A proposta do documento é que, em tempo e espaço curricular específicos, a dimensão prática transcenda o estágio, tendo como finalidade promover a articulação de saberes, numa perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão.

Além disso, o Plano Nacional da Educação (PNE), ao discorrer sobre o processo de formação de professores, propõe que este seja entendido enquanto um momento inicial de uma trajetória que coloca o profissional em constante formação. Ainda sobre este aspecto o PNE sugere que, nesta etapa, “é preciso superar a

histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001). Mais adiante, o PNE indica outros princípios a serem observados pelos cursos, os quais deverão privilegiar o contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, favorecendo a integração entre teoria e prática pedagógica; o trabalho coletivo interdisciplinar, além de ter a pesquisa como princípio formativo.

Conforme demonstrei acima, os documentos os quais regulamentam a educação nacional demonstram certa preocupação com alguns aspectos que se repetem nos textos destacados, que foram considerados neste estudo como princípios epistemológicos norteadores da concepção de educação e, portanto, de formação profissional dos professores. Desta forma, os aspectos observados nos Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares analisados neste estudo foram:

1. A conexão entre os conteúdos curriculares;
2. O tratamento dado na implicação Teoria e Prática.

Para analisar a proposta de conexão entre os conteúdos curriculares utilizei, basicamente, dos conceitos de inter/poli/transdisciplinaridade propostos por Edgar Morin, bem como suas proposições acerca da noção de disciplina de hiperespecialização. Sobre a implicação nos domínios teoria e prática, trouxe as idéias de Donald Schön, especificamente a crítica ao modelo da racionalidade técnica e ao modelo 3 +1 desenvolvido também por Diniz-Pereira. Além dos aspectos pertinentes a estes dois princípios, destaquei ainda as proposições sobre currículo desenvolvidas por Iria Brzezinski e Marcos Masetto. Sobre a formação de professores de Dança, trabalhei a partir dos pressupostos apresentados por Márcia Strazzacappa e Carla Morandi, dentre as colaborações de outros autores não menos importantes que foram alinhavando a análise aqui proposta.

Contudo, considero importante salientar que não pretendo esgotar aqui todas as possibilidades de observação dos documentos escolhidos para este estudo. Ao observar a forma como estas instituições responderam a tais demandas,

é possível estabelecer um recorte que privilegie diferentes olhares, desde as questões operacionais – carga horária, infra-estrutura física, gestão acadêmica – até princípios norteadores das propostas, como contexto histórico, geográfico e social do curso, objetivos, sistema de avaliação, dentre outros. No entanto, visto que tanto as DCN como a LDB são documentos com fins de regulamentação da Educação Superior, torna-se desnecessário me debruçar aqui no intuito de comprovar se as demandas básicas exigidas por estes documentos foram ou não atendidas pelas instituições, visto que se trata da análise de cursos já reconhecidos pelo MEC.

Este trabalho se caracteriza, portanto, na análise de como os cinco cursos de Licenciatura em Dança aqui estudados responderam aos princípios epistemológicos apresentados pelos documentos oficiais do MEC. Nesta direção, de que forma a conexão entre os conteúdos curriculares e o tratamento dado na implicação Teoria e Prática puderam servir como elemento norteador na elaboração das propostas educacionais dos cursos de graduação em Dança observados nesta pesquisa? Este desenho metodológico favorece ainda o entendimento de que o Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular são os documentos que projetam a visão sobre mundo, sobre Dança e sobre Educação proposta por estas instituições.

3 GRADUAÇÃO EM DANÇA E A RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

*Mas a questão de como ler um autor
não pode estar inteiramente separada
da questão de como viver,
e esta é uma questão que nunca acaba.*
Dolon Cummings

Diversos autores (Schön, 1995; Diniz-Pereira, 1999; Morin, 2005) concordam quanto à incoerência de um processo educacional que priorize uma visão dicotomizada entre teoria e prática, hierarquizando a relação entre estes domínios ou ainda o entendimento de que a prática não é nada mais do que o espaço para a aplicação de teorias. E esta não é uma questão presente apenas nos debates sobre educação e sobre formação de professores. Em Dança, as discussões sobre a dimensão teórica ou prática no tratamento dos problemas da área, seja da ordem do ensino, da criação artística ou da apreciação crítica da obra de Dança, são destacadas pela literatura especializada enquanto um espaço profícuo para debates e desdobramentos. Ao analisar tal relação, Greiner (2006) enfatiza um deslocamento que não se configura na polarização absoluta destes domínios:

quando se faz teoria, são abstraídas características, criam-se leis e generalizações [...]. Nada muito diferente do que ocorre quando se estuda dança na prática. Entre todas as possibilidades de movimento (não necessariamente passos de dança), são escolhidas algumas possibilidades de ação motora, as leis que serão aplicadas ou as que serão reorganizadas (emergindo da experimentação) e um modo de generalização para viabilizar o processo de comunicação. (GREINER, 2006, p. 32-33).

Ainda sobre a tensão entre teoria e prática, mas agora no âmbito da criação artística em Dança, é possível destacar um outro exemplo de dicotomia: processos de criação nos quais optamos por um treinamento corporal que caminha em direção oposta à noção estética proposta na obra artística ou aos modos de abordagem e configuração desta. Nesse caso, um trabalho com o movimento pode ser situado meramente como um “texto” anterior ao processo de composição artística propriamente dito, numa lógica que reforça o sentido de técnica enquanto uma base que pode dar conta de qualquer configuração em Dança. A técnica de

balé clássico, por exemplo, ainda é muito considerada básica no treinamento do dançarino.

aceitar o balé como algo *a priori* que, na ordem do pensamento em dança, se encontra na posição inicial ou, para usar um termo de Foucault (2004), de 'texto primeiro', é encarnar uma postura simplificadora em relação às questões da dança como um todo numa ficcional 'linha do tempo' progressiva (SAMPAIO, 2007, p. 43. Grifo do autor).

A fragmentação do conhecimento é também apontada por alguns autores como um dos problemas da educação e da formação de professores. Para Ruz (1998) este problema “leva naturalmente a um parcelamento da realidade. Esta tendência converge como tendência à ‘desagregação’ na formação de professores” (RUZ, 1998, p. 96). Este procedimento de desagregação apontado por Ruz, vai de encontro a uma proposta de educação que privilegia a flexibilidade, a criatividade e a autonomia nos seus processos de ensino-aprendizagem, conforme almejam as propostas do Ministério da Educação.

Para Edgar Morin (2005) os paradigmas que determinam e controlam o conhecimento científico tornam-se um problema para a idéia de integração dos saberes. Noções que privilegiam a definição de verdades absolutas ou que sedimentam fronteiras entre as áreas são frequentemente destacadas em muitas abordagens de investigação, o que torna o processo da pesquisa cada vez mais umbilical e separatista. No entanto, Morin vem lembrar que, desde as proposições de Thomas Khun²¹, a evolução da ciência não se dá por acumulação dos conhecimentos, mas pela transformação dos princípios que os organizam. Neste sentido, “a ciência não se limita a crescer, mas em transformar-se” (MORIN, 2005, p. 54), e esta propriedade de transformação não cabe dentro de um propósito que limita a informação por meio de fronteiras de difícil acesso.

A partir destas proposições iniciais, proponho observar como os cursos aqui estudados, responderam aos princípios educacionais e epistemológicos propostos pelo MEC sobre a conexão de saberes e o tratamento da relação teoria e prática no contexto ensino-aprendizagem.

²¹ Morin destaca aqui o texto *A Estrutura das Revoluções Científicas* que, no início dos anos 1970, trouxe à tona o uso do conceito de paradigma na Ciência Moderna.

3.1 CURRÍCULO E PROJETO PEDAGÓGICO: PROJEÇÕES E CONFIGURAÇÕES NA GRADUAÇÃO EM DANÇA

Se concordarmos com Brzezinski²² (1998) que o currículo é um elemento da organização do processo educacional, um olhar atento sobre sua articulação dentro do próprio sistema educativo pode localizá-lo como mediador na interação entre a política educacional e os anseios da sociedade. Na mesma medida, tal relação se estende também na função do professor como mediador entre os conhecimentos produzidos na realidade social e os conhecimentos elaborados na vivência educativa.

Marcos Masetto²³ propõe “entender o currículo como um projeto no qual participam ativamente professores e alunos em sua elaboração, execução e avaliação” (MASETTO, 2007, p. 28). Para este autor, os conteúdos e programações das diferentes atividades e disciplinas, ao assumirem o papel de componentes curriculares, trabalham em função das aprendizagens necessárias à formação profissional e cidadã. Tal concepção vai de encontro ao entendimento de currículo como mero instrumento técnico e privado de qualquer intenção cultural e social. Em outra parte do texto, ao tratar de aprendizagem, Masetto (2007) considera que o desenvolvimento intelectual não está desconectado do desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, afinal,

o deslocamento do processo de instrução e transmissão para o processo de aprendizagem caracteriza situações onde aprendizes (professor e aluno) descobrem significados para as informações pesquisadas, reconstróem de modo crítico as informações e chegam a produzir conhecimento (MASETTO, 2007, p. 27).

Desta forma, é possível perceber no discurso proposto por este autor a implicação da relação teoria e prática por meio de uma visão de integralidade na qual estes domínios não são entendidos separadamente. Consequentemente, tal

²² Iria Brzezinski é professora titular da Universidade Católica de Goiás, avaliadora institucional da Universidade Estadual de Goiás, cientista visitante da Universidade de Aveiro (Portugal) e avaliadora de cursos e instituições pelo SINAES/MEC.

²³ Doutor em Psicologia Educacional, Professor Titular da PUC-SP e da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Professor Associado Aposentado da USP.

visão favorece ainda uma metodologia de ensino-aprendizagem que considere a ligação dos saberes por meio da inter ou transdisciplinaridade.

Para o professor Wladimir Garcia²⁴,

a idéia de Currículo forma-se pela imagem de um paradoxo: sendo fluxo, sempre que se materializa como grade, programa, proposta, encontra o seu próprio final, isto é, defronta-se com sua imagem especular impossível. Ironicamente, estanca sua vida ao alcançar um objetivo, uma finalidade. Torna-se estátua de sal (GARCIA, 2007, p. 103).

Partindo dos argumentos propostos por estes autores, currículo pode ser entendido como algo dinâmico e móvel, que se reorganiza a partir das demandas do contexto no qual estiver inserido. Neste sentido, características como fluidez, mobilidade e transitoriedade, ao passar a estruturar propostas curriculares, favorecem a aplicabilidade e o desenvolvimento das noções de conexão de saberes e produção de conhecimento não-polarizado na dimensão teoria e prática.

3.2 PROPOSIÇÕES CURRICULARES

Para William Doll-Jr. (1997), o desenvolvimento da noção de currículo ao longo dos tempos vem sofrendo as interferências do pensamento pré-moderno e moderno na sistematização e entendimento deste elemento do processo pedagógico. Mais adiante o autor sugere que as idéias desenvolvidas com o pensamento moderno, não proporcionaram um bom modelo para a educação. Segundo Doll-Jr. (1997), há uma influência do método cartesiano para a obtenção da certeza, bem como a predizibilidade newtoniana com fortes indicadores na construção de uma idéia de “boa educação” como aquela que busca pela verdade. Para este autor, as metáforas mecânicas que emergiam com o paradigma moderno de compreensão da realidade, fundamentaram não somente a Ciência moderna, mas também uma idéia de currículo “mecanicista” e “cientístico” identificados até os dias de hoje. “Neste currículo de orientação mecanicista os objetivos estão fora e

²⁴ Wladimir A. C. Garcia é Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, nos programas de Pós-Graduação em Educação e Literatura.

são determinados antes do processo instrucional; uma vez firmemente estabelecidos, eles são 'conduzidos ao longo' do currículo" (DOLL-JR., 1997, p. 44) onde é possível perceber que a idéia de controle parece ser uma característica forte do paradigma modernista.

A noção de currículo como modelo pré-estabelecido de rendimento e aquisição de conhecimento é apontada por Doll-Jr. (1997) nos diversos segmentos educacionais, da educação infantil ao ensino universitário. Além deste conceito, outros três são apresentados e discutidos pelo autor como sendo importantes na estruturação do currículo como abrigo para uma série de materiais e tarefas a serem garantidas: "o sequenciamento linear, as relações de causa-efeito e a negação da mudança qualitativa ao longo do tempo." (DOLL-JR., 1997, p. 52). Em linhas gerais, tais conceitos esbarram numa compreensão de currículo como um pré-ordenamento de tarefas e de uma educação que têm por função mensurar os resultados à luz de padrões fixados previamente. Para o autor, esta noção de causa e efeito é uma herança newtoniana poderosa em nossa forma de ver e agir no mundo.

Ao refletir sobre o entendimento de aprendizagem como modelo para a sistematização de uma proposta curricular, Doll-Jr. (1997) chama a atenção para a compreensão equivocada do método socrático enquanto dialógico. Segundo o autor, o método socrático é orientado para a lembrança, ao tentar trazer à tona uma idéia já dada, não propondo, portanto, uma compreensão da realidade de forma aberta e transitória. Ao trazer esta afirmação para o campo da educação, especificamente ao analisar a relação de ensino-aprendizagem, o autor conclui que a utilização desse método na escola é feita "de uma maneira notavelmente semelhante à sua intenção original – ajudar os alunos a descobrir verdades, verdades que os professores já possuem" (DOLL-JR., 1997, p.41). Nesta perspectiva, fica clara uma estrutura modernista em função de características como apriorismo, crença em verdades absolutas e existências de padrões pré-fixados. Neste modelo, a noção de aprendizagem está encerrada num sistema fechado – limitado à descoberta do preexistente, do já conhecido. O que ocorre, portanto, é uma transmissão de informações e não uma transformação do conhecimento. A idéia de descoberta do conhecimento proposto por Descartes desconsidera a possibilidade de lidar com um mundo emergente, evolucionário e imprevisível. Este modo positivista de encarar a

realidade pressupõe um conceito modernista de currículo que aponta para uma forma de conhecimento entendido exclusivamente como racional e definido *a priori*.

Ao tratar da especificidade do conhecimento na área da dança, Marques (2003) considera que as “propostas com dança que trabalham seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda ‘assustam’ aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional.” (MARQUES, 2003, p. 18). O descompasso entre o didatismo tradicional e um entendimento de realidade marcada pela imprevisibilidade e a emergência pode reverberar em programas de formação profissional que não correspondam às demandas do ensino da Dança nas escolas de Educação Básica.

3.3 ANÁLISE DE PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA PROPOSTAS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA

Ao utilizar a técnica de análise de documentos, não há como me distanciar do aspecto crítico que tal intento parece carregar. A elaboração deste trabalho tornou-se um momento extremamente rico de conexões artísticas, pedagógicas e acadêmicas, na tarefa de propor esta reflexão. E como toda leitura não está apartada das experiências do leitor, considero que o texto aqui exposto é formado também pela maneira como venho construindo minha visão de mundo, a partir de minhas experiências e da relação com os ambiente-sujeitos com os quais compartilho.

Partindo do pressuposto de que determinados princípios epistemológicos sobre educação servem como propostas de orientação para as formulações pedagógicas das instituições de ensino aqui analisadas, desenvolvi um estudo que me permitiu verificar se tais princípios foram realmente contemplados, dentro das possibilidades que uma análise documental oferece. Após a leitura e a organização dos documentos, passei a cruzar os aspectos considerados na pesquisa com os conceitos desenvolvidos pelos autores acessados, juntamente com as proposições dos documentos oficiais para a educação no Brasil.

3.3.1 A propósito da conexão entre os conteúdos curriculares

Conforme indica o artigo 5º das DCN, o curso de graduação em Dança deve contemplar em sua organização curricular os conteúdos interligados distribuídos em três grandes grupos, a saber:

I – **conteúdos Básicos:** estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores; II – **conteúdos Específicos:** estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia; III – **conteúdos Teórico-Práticos:** domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida. (BRASIL, DCN, 2004. Grifo meu).

Por não estar no foco da minha análise, não desenvolverei reflexões críticas sobre a formulação do texto das indicações das DCN. Entretanto, um exemplo de um aspecto questionável é o atrelamento unívoco da “sonoplastia” à dança, considerada aí como uma prática “inerente” à produção da mesma. Outro: se o texto tem uma finalidade indicativa e, por isso, elucidativa, o que quer dizer a frase “manifestações da vida e de seus valores” presente no conjunto “conteúdos básicos”? Mas, não caberia aqui me ater a tais generalizações problemáticas das DCN, já que o meu intento é refletir sobre como essas indicações foram assimiladas pelas instituições estudadas.

Após a análise da descrição dos Projetos Pedagógicos e das Matrizes Curriculares dos cursos estudados²⁵, observei que a maioria dos cursos de Licenciatura em Dança analisados apresenta seu currículo organizado no formato de disciplinas agrupadas conforme a indicação das DCN. Há uma variação quanto aos nomes utilizados para classificar estes grupos de componentes, porém, a idéia de organizá-los em conjuntos ou em pequenas subáreas foi mantida. A Instituição A, por exemplo, propõe a seguinte organização: 1- conhecimentos específicos da linguagem do movimento humano; 2- conhecimentos específicos da formação

²⁵ Ver Apêndice no final deste trabalho.

pedagógica; 3- transdisciplinaridade com componentes de outras áreas das artes (música, teatro e artes visuais). Outra proposta de organização de componentes curriculares pode ser observada nos documentos da Instituição E: 1) Componentes Curriculares Básicos (Estudos do Corpo, Estudos de Processos Criativos e Estudos Crítico-Analíticos); 2) Práticas – Laboratórios (experimentação das técnicas corporais, dos processos de criação e das práticas pedagógicas); 3) Estágio Docente (Arte como Tecnologia Educacional I e II); e 4) Atividades Complementares. As Instituições B e C propõem uma organização curricular que se segue numa direção semelhante ao desenho proposto pelos cursos A e E. Já a Instituição D fragmenta seus conjuntos de conteúdos curriculares em um número maior de subgrupos, por exemplo: *Estudo dos Princípios Básicos do Movimento; Manifestações Culturais da Diversidade Brasileira; Núcleo Comum; Ateliês etc.*, conforme descrito no Apêndice.

É importante destacar que todos os cursos analisados demonstraram certo interesse em contemplar nas suas propostas pedagógicas noções sobre a integração dos saberes. Além disso, todos os cursos anunciaram também a necessidade de implementação de metodologias e desenhos curriculares que pudessem dar conta de um ensino pautado na visão de inter ou transdisciplinaridade dos conteúdos. A organização dos componentes em subgrupos parece ser uma tentativa de garantir um espaço para uma efetiva aproximação entre os conhecimentos mobilizados ao longo do curso, mas cabe questionar de que forma estas propostas estruturam e sustentam suas idéias no espaço do currículo.

Na proposição de uma das instituições, por exemplo, a idéia de conexão de saberes tem fundamento na interdisciplinaridade que “surge então, não simplesmente como metodologia, mas fundamentalmente como uma necessidade natural de atuação compartilhada na construção de um conhecimento complexo e plural” (Projeto Político Pedagógico da Instituição E). Mais adiante, o mesmo curso propõe que o seu “currículo constitui-se em uma estrutura que se propõe a reintegrar conteúdos de disciplinas em um corpo de conhecimentos, que revela como objetivo a integração da produção artística” (Projeto Político Pedagógico da Instituição E). Já o curso de Dança da Instituição D tem como um dos seus objetivos estabelecer relações entre a Dança e demais áreas do conhecimento de modo a ampliá-la,

reconhecendo ainda a necessidade de um trabalho multidisciplinar na produção em Dança. Um dos objetivos do curso de graduação em Dança da Instituição C é transformar o momento de aprendizagem numa crescente busca de conhecimento, estimulando a ação interdisciplinar e transformando o espaço educativo num trabalho orgânico. Outros exemplos como estes podem ser destacados também nas propostas dos demais cursos analisados, com destaque para estratégias de ação interdisciplinar e transformadora, proposição de trânsito transdisciplinar entre as diversas áreas de conhecimento e a criação de espaços com caráter interdisciplinar.

Segundo Morin (2005), os termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade tão presentes nos documentos aqui analisados, não foram ainda definidos por se tratarem de termos polissêmicos. O autor propõe algumas tentativas: a interdisciplinaridade pode ser basicamente entendida de duas maneiras: 1) diferentes disciplinas reunidas sem, entretanto, poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma suas próprias verdades em relação ao objeto tratado, ou 2) ela pode também significar troca e cooperação, tornando-se, portanto, algo orgânico.

Já a transdisciplinaridade “se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, por vezes com uma tal virulência que as coloca em transe” (MORIN, 2005, p. 51). Nesta perspectiva, o que o autor propõe é que os conhecimentos parcelares sejam confrontados uns com os outros, no intuito de formar uma configuração capaz de responder às nossas necessidades e interrogações.

No entanto, apesar do legítimo interesse em propor atitudes que priorizem a conexão dos diversos componentes das propostas curriculares dos cursos estudados, no momento de implementação de tais atitudes no desenho curricular, a maioria dos cursos acaba voltando às estruturas tradicionais tão criticadas em seus próprios projetos. Em geral, a organização das propostas curriculares se dá no formato de disciplinas que não apresentam em suas ementas, objetivos e na Matriz Curricular, um espaço que garanta a efetiva conexão de saberes ou a tão desejada inter/transdisciplinaridade. Se não houver o espaço para o confronto entre os diferentes pontos de vista ou ainda se não ocorrer a possibilidade de contaminação de uma área para a outra, o tratamento das questões tenderão a seguir um caminho

linear, hierárquico e sem espaço para trocas efetivas. A proposta de conexão, para de fato se realizar, precisa ter espaço garantido na organização do currículo, para não ficar no campo apenas da intencionalidade.

A proposta da Instituição A, ao enfatizar a problematização da idéia de separação entre o fazer artístico e o fazer pedagógico, dá corpo aos interesses de formar um profissional capaz de lidar com problemas complexos promovendo a articulação de saberes necessários à sua profissão. Contudo, a possibilidade de o aluno cursar componentes em outros cursos ou mesmo a chance de construir sua própria trajetória acadêmica na escolha das disciplinas que irá cursar, não garante a efetivação do propósito de conexão dos saberes destacada nos projetos pedagógicos. A tarefa de mobilizar diferentes informações na tentativa de religar os conhecimentos, tende a cair apenas sobre a responsabilidade do aluno. Além do espaço garantido no currículo para que estas trocas sejam experienciadas é preciso ainda que haja um consenso entre professores, alunos e instituição quanto a importância de atividades que promovam tal integração, fugindo do olhar estritamente disciplinar.

Para Morin (2005) a disciplina, enquanto categoria organizadora, institui a divisão e a especialização do conhecimento.

Uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhes são próprias [...] (MORIN, 2005, p. 39).

Neste sentido, quando as disciplinas se encerram em si mesmas, as fronteiras, a linguagem, as técnicas e as teorias tendem a isolá-las em relação às outras e em relação aos problemas que se propõem a resolver. Isso não quer dizer que as disciplinas devam ser estigmatizadas e eliminadas do processo educativo, pelo contrário, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que garantam um campo de visão que reconheça e projete a existência das ligações, garantidas as devidas proporções no processo de importação de conceitos e idéias.

Um outro problema da instituição disciplinar se dá na hiperespecialização do pesquisador (Morin, 2005). Trata-se dos técnicos especialistas que lidam com os problemas de forma isolada que, cada vez mais, têm grande domínio sobre um único aspecto do objeto estudado. Este perigo também recai sobre a educação quando o trabalho é pautado na particularização de determinados domínios disciplinares.

Conforme dito anteriormente, a maioria dos cursos estudados propõe uma estrutura de seus currículos no formato disciplinar. O quarto semestre do curso da instituição A indica a organização de seus componentes da seguinte forma: *Técnicas Corporais IV, Improvisação e Análise do Movimento em Dança IV, Dança e Cultura I, Metodologia e Prática do Ensino da Dança II e Língua Estrangeira*. O curso da instituição B propõe para o quarto semestre: *Desenvolvimento e Aprendizagem Motora; Dança Moderna; Dança Clássica II; Música II; Metodologia do Ensino da Dança; Prática Docente IV*. Como é possível observar, cada disciplina terá seu espaço e tempo contemplado na rotina diária dos alunos do curso, no entanto, não há garantia alguma que os conhecimentos mobilizados em cada uma delas poderá ganhar uma dimensão inter ou transdisciplinar.

Buscando por uma formação profissional fundamentada na competência “teórico-prática”, o currículo da Instituição C tem como proposta, ser integralizado através de laboratórios. De acordo com o PPP da instituição, os laboratórios possuem caráter interdisciplinar situado na Faculdade como núcleo de articulação entre as diversas atividades e disciplinas do currículo. Tais laboratórios são organizados no curso de Dança desta Faculdade da seguinte forma: 1) Técnicas corporais; 2) Criação e coreografia; 3) Encenação e multimídia; 4) Práticas Supervisionadas. A proposta é que os laboratórios desenvolvam atividades inerentes ao ensino e à pesquisa das diversas disciplinas reunidas em cada um deles, assim como a realização de mostras de trabalhos artísticos, seminários, entre outras atividades. Neste sentido, em tais Laboratórios, os estudos de técnicas corporais, estruturação do movimento humano, criação e reflexão artística e pedagógica, passam a acionar diferentes domínios na observação do objeto dança ali contemplado. Como é possível observar, o curso da C aponta o interesse na proposição de um trabalho inter ou transdisciplinar, mas o espaço para a efetivação

desta proposta não é garantido no desenho curricular, uma vez que não há na Matriz nenhum espaço destinado à realização dos laboratórios, ou seja, não há indicação que contemple interfaces de conteúdos em um mesmo fórum de aprendizagem. Os professores são orientados através do projeto pedagógico a desenvolver esta metodologia que propõe religar as informações, mas a aplicação desta idéia depende da compreensão do docente, bem como da sua experiência em um processo de mediação que contemple o trabalho transdisciplinar.

Já a estrutura curricular da Instituição D propõe em seu desenho curricular uma idéia de organização parecida com a Instituição C, contudo, nesta proposta os Laboratórios são conhecidos como Ateliês e estão presentes como tal no currículo do curso. Apontando para a necessidade de se adotar formatos que possibilitem a integração dos diferentes conteúdos aliados à necessidade de se considerar algumas práticas que propiciem a leitura do corpo em movimento criaram-se os Ateliês de Dança. De acordo com o PPP da Instituição D, esses ateliês têm como perspectiva estratégica unir as diferentes habilidades e competências de refletir e compreender criticamente os fundamentos que organizam os conhecimentos específicos propostos pelo curso. Os Ateliês são divididos em três categorias: Ateliê de Prática em Dança; Ateliê de Criação; e Ateliê de Produção Cênica, totalizando oito componentes ao longo de todo o curso.

Na tentativa de propor uma saída metodológica para a fragmentação do conhecimento, a Instituição E propõe uma organização curricular pautada na idéia de Módulos de componentes curriculares, assim organizados: 1) Estudos do Corpo, com o objetivo de promover a aquisição de técnicas corporais básicas, específicas e diversificadas, a prática e o desenvolvimento de habilidades motoras respaldadas em fundamentos teóricos da cinesiologia e estudos históricos de técnicas de dança; 2) Estudos de Processos Criativos, com o objetivo de despertar o interesse do aluno pela pesquisa dos elementos constitutivos e estruturais da criação em dança, da experimentação e investigação das relações com outras formas artísticas, como complementares para a elaboração da produção e criação cênica contemporânea; e 3) Estudos Crítico-Analíticos, tendo como objetivo promover a construção de um aporte teórico que privilegie a dança como área de conhecimento em seus aspectos filosóficos, históricos e conceituais.

A proposta de Módulos define ainda que haja no mínimo dois professores em sala de aula para cada um dos módulos do curso. Neste ambiente é possível que haja espaço para o confronto de idéias, visto que, em princípio, os dois professores ali presentes vêm de formações diferentes o que poderá garantir uma mescla nas proposições metodológicas de abordagem dos conteúdos. Outro aspecto importante deste formato se destaca pela junção de diferentes disciplinas no conjunto dos módulos que agregam as informações em torno da análise de um determinado tema de estudo. Além dos Módulos há também a proposta dos Laboratórios de experimentação das técnicas corporais e dos processos de criação. Estes Laboratórios são oferecidos ao longo do curso com o objetivo de desenvolver a aplicação de conceitos técnicos e criativos; a pesquisa de linguagem coreográfica; além de promover a identificação deste com linguagens artísticas e estéticas específicas.

Contudo, a proposta do curso da Instituição E ainda precisa trabalhar no formato de disciplinas em relação aos componentes específicos da formação pedagógica oferecidos pela Faculdade de Educação. Ainda assim, os componentes da formação pedagógica que competem ao próprio curso de Dança, são desenvolvidos no formato de Módulos tendo também pelo menos dois professores em sala durante as aulas. É possível ilustrar tal aspecto a partir do exemplo da relação dos componentes do sexto semestre do curso: *Laboratório do Corpo II*; *Laboratório de Criação Coreográfica II*; *Arte como Tecnologia da Educação II*; *Didática e Práxis Pedagógica II*; *Organização da Educação Brasileira*. Os dois últimos componentes aqui listados são oferecidos fora do curso.

Além de ter alguns dos componentes da formação pedagógica fragmentados em disciplinas, o curso apresenta uma questão que é problematizada por alguns autores: o distanciamento entre a formação específica e a formação pedagógica. Este aspecto aponta para a discussão do segundo princípio analisado neste estudo referente ao tratamento na implicação teoria e prática.

3.3.2 A configuração da relação teoria e prática nas graduações em Dança

Da mesma forma que ocorreu com as propostas de conexão dos saberes através de estratégias inter ou transdisciplinares, a separação dos domínios do conhecimento em teoria e prática foi colocado por todas as instituições analisadas como sendo um problema que dificulta o processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, deve ser repensado. Sob a perspectiva da formação de professores, o recorte para o currículo e o projeto pedagógico remonta à possibilidade de observar alguns aspectos implícitos na configuração destes documentos, em resposta às demandas das DCN para os cursos de graduação em Dança. Para nortear minha observação, levantei algumas questões, como: quais seriam as implicações de um trabalho pedagógico pautado na separação entre fazer e pensar na ação educativa em Dança? É possível detectar as dicotomias presentes nas configurações curriculares? Como os processos de formação profissional podem favorecer a compreensão conjugada destes domínios?

Segundo Brzezinski (1998), teríamos pelo menos três visões na forma de compreender currículo na relação teoria e prática:

1. Uma compreensão dissociativa do currículo que seria marcada por dois momentos muito distintos na sua estruturação, sendo eles, a dimensão teórica do currículo com uma forte base na aquisição de conhecimentos acumulados ao longo do tempo; e uma dimensão prática do currículo com foco no fazer pedagógico;
2. Uma visão associativa do currículo que justapõe teoria e prática (formação geral e formação específica). Nesta compreensão de currículo teoria e prática continuam separadas; e
3. Currículo como expressão da visão de unidade no qual teoria e prática não aparecem separadamente.

Ao observar diretamente as propostas das instituições destaco, por exemplo, os objetivos do curso B que propõe “instigar as possíveis relações entre o

conhecimento teórico e o prático” relativo às questões da dança e da educação. Além disso, o PPP deste curso de Dança propõe entender o currículo “como instrumento que contribui na aquisição do saber de forma articulada”. Tal articulação deverá contemplar ainda,

além da abordagem de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes formativas. Estrutura-se com a integração teoria-prática dos conhecimentos relativos às Artes (dança), a Educação, às Ciências Humanas e Ciências da saúde. (Projeto Político Pedagógico da Instituição B).

Já a proposta do curso de graduação em Dança da Instituição C é “desenvolver uma formação básica relacionada com estudos articuladores entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência”. Por fim, este curso tem como um dos seus objetivos demonstrar o domínio técnico e teórico metodológico nos diferentes temas sobre os quais trabalha com os alunos, no intuito de propor uma rigorosa compreensão da totalidade e do fazer artístico na sociedade.

Ao cruzar as observações destacadas nas propostas dos cursos estudados com as idéias desenvolvidas por Brzezinski, tais propostas poderiam ser classificadas no que a autora denomina de visão associativa e/ou na visão dissociativa. Expressões do tipo: “foco no estudo da pesquisa prática e teórica na área da dança”, “vivências teóricas e práticas de possibilidades de improvisação”, ou ainda “proposição de estudo teórico que dará subsídios para a prática de observação supervisionada” são facilmente observadas nas ementas dos componentes curriculares analisados. Nesta perspectiva, o currículo seria marcado por dois momentos distintos na sua estruturação: 1) a dimensão teórica – aquisição de conhecimentos acumulados ao longo do tempo – e 2) dimensão prática com foco na ação pedagógica. Ou ainda, mesmo que os componentes da formação específica estejam justapostos com os conhecimentos da formação pedagógica, teoria e prática permanecem separadas, além de serem normalmente vivenciados pelo aluno na última etapa da sua formação.

Sobre modelos de formação associativa na preparação profissional de professores, Diniz-Pereira (1999) aponta que este é um dos aspectos mais recorrentes para os cursos de Licenciatura em geral e, alguns cursos de Licenciatura

em Dança não fogem a este universo. A estrutura desses cursos é apresentada no formato 3 + 1 no qual o aluno é submetido a três anos de disciplinas de conteúdos específicos para a área, com mais um ano de disciplinas da área pedagógica. Essa configuração sugere um entendimento de que as disciplinas de natureza pedagógica possuem um caráter distanciado das disciplinas de conteúdo específico, ou seja, como se uma validasse a função da outra numa compreensão hierárquica e verticalizada.

A forma de conceber a formação pedagógica no modelo 3 + 1 tem relação direta com um outro formato que é denominado pela literatura educacional como “modelo da racionalidade técnica” (SCHÖN, 1993 *apud* GÓMEZ, 1995, p. 96). Segundo este modelo “a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (GÓMEZ, 1995, p. 96). A proposta da racionalidade técnica apresenta, segundo Diniz-Pereira (1999), três grandes problemas:

1. A separação entre teoria e prática na preparação profissional docente;
2. A concepção de prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos; e
3. A crença de que para ser um bom professor, basta o domínio da área que vai ensinar.

Neste entendimento de ensino, as disciplinas de conteúdo específico antecedem as disciplinas pedagógicas e articulam-se muito pouco a estas. Além do mais, o contato com a realidade pedagógica acontece no final do curso, de maneira pouco integrada com a *formação teórica prévia*. Desta forma, o que temos é “uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113), com a intenção de ensinar técnicas ao licenciando que o tornarão apto para transmitir o conhecimento, tornando-se assim um professor com caráter instrumental.

Nos programas aqui estudados é possível destacar alguns exemplos que se aproximam da definição proposta por Schön e Diniz-Pereira:

- Instituição A
 - **Sexto semestre:** *Técnicas Corporais VI, Dramaturgia da Dança, Teoria da Dança, Estágio Supervisionado em Dança I e Políticas Educacionais;*
 - **Sétimo semestre:** *Estudos Coreográficos, Estágio Supervisionado em Dança II, Pesquisa em Dança e Educação e Pluralidade Cultural.*

- Instituição C
 - **Sexto Semestre:** *Estágio Supervisionado I; Orientação de Monografia I;*
 - **Sétimo Semestre:** *Estágio Supervisionado II; Orientação de Monografia II.*

Conforme apresentado pelos cursos, o momento do contato do futuro docente com a realidade da sala de aula acontece apenas no final de sua formação. O curso A tem ainda mais um semestre de trabalhos, mas nesta última etapa o aluno deverá cumprir com seu TCC que tem relação direta com uma montagem artística e não diz respeito ao estágio da formação pedagógica. A Instituição C, por sua vez, encerra o curso no sétimo semestre. Desta forma, os alunos têm apenas 2 semestres para desenvolver seus processos de vivência docente. Vale lembrar que este período deverá contemplar, além do estágio propriamente dito, um período para observação e reconhecimento da turma, elaboração de uma proposta pedagógica de intervenção e a produção de um relatório final que contemple todas as etapas do processo. Como os semestres têm em média uma duração de quatro meses, os alunos passam apenas cerca de 1/4 da sua formação imersos na realidade profissional que os espera ao concluírem o curso.

Este modelo de formação fragmentada pressupõe ainda uma desconexão dos problemas de cada área do conhecimento, mesmo quando essas fazem parte de um único sistema educacional. Na Dança, por exemplo, a maioria dos modelos dos cursos de Licenciatura aqui estudada organiza seus currículos de maneira que o graduando experimente, no início de sua formação, os componentes curriculares do Eixo Básico e Eixo Específico, conforme DCN. Tais eixos são constituídos por componentes que discutem conteúdos, como: estudos de composição coreográfica, estudos de técnicas de dança, história da dança, estudos das relações entre preparação corporal, criação e análise crítica em dança, estudos do movimento (cinesiologia, anatomia, fisiologia), dentre outros. No entanto, as questões que surgem no momento em que o aluno está experimentando sua docência não têm a oportunidade de serem analisadas e problematizadas com os demais colegas e professores durante o estudo dos conceitos próprios da área. Ou seja, parte-se do princípio de que o aluno já possui as informações básicas necessárias para ensinar Dança e por isso ele pode experimentar este lugar de professor.

Mesmo que alguns cursos contemplem componentes curriculares que fazem parte do Eixo de Formação Pedagógica, as aulas são centradas em questões estritamente teóricas e conceituais, deixando a vivência da experiência docente para o final do curso. Dos cursos estudados, apenas um (Instituição B) desenvolve a experiência docente com seus alunos desde o primeiro ano do curso. O aluno tem a possibilidade de entrar em contato com a realidade pedagógica de maneira gradual, desde o início da sua formação. Conforme currículo e projeto pedagógico do curso, ao longo de toda a graduação o aluno passa por experiências diversas no âmbito educativo, desde o contato com o ensino não formal (ONGs, academias de dança e projetos sociais) até os três níveis da Educação Básica. Para todas as etapas o aluno observa seu grupo de alunos, elabora, aplica e avalia sua proposta didática e desenvolve um relatório reflexivo sobre as atividades.

Contudo, há um perigo ao inverter os papéis numa proposição de formação que privilegie um rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática. Tal procedimento “não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica” (DINIZ-

PEREIRA, 1999. p. 114). Este perigo é apontado por este autor no chamado modelo da racionalidade prática que considera o professor como um profissional autônomo, que toma decisões e cria durante o seu fazer pedagógico. Nesta proposição de trabalho, “a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (DINIZ-PEREIRA, 1999. p. 114).

É problemática a suposição de que o conhecimento prático nada mais é do que a aplicação do conhecimento teórico. Segundo Doll-Jr. (1997), tal entendimento também tem influências do paradigma modernista que instituiu o modelo de treinamento básico para a formação profissional. Este modelo preconiza uma hierarquia entre as áreas do conhecimento. Em propostas de sistematização como estas, a Dança aparece, muitas vezes, como meio ou recurso educacional que vem colaborar para a compreensão dos conceitos ensinados por outras áreas. Uma cadeia formada pela noção de fundamento, seguida por métodos pré-estabelecidos, que culmina numa compreensão de ensino do aluno e não com o aluno.

De acordo com o material analisado, é possível afirmar que o atual modelo de organização curricular da maioria dos cursos de Licenciatura no Brasil, não apresenta mudanças significativas desde sua criação. As modificações surgem basicamente após a necessidade de adequação das propostas a partir das indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais no início dos anos 2000. Vale considerar que a grande maioria dos cursos de graduação em Dança no Brasil possui entre 15 e 20 anos de existência. Sendo assim, é possível supor que não houve tempo suficiente para maturação de propostas e ações pedagógicas ou ainda que o universo para troca de experiências artístico-pedagógicas era ainda bastante limitado, pois, desde a criação do primeiro curso até o momento de realização deste estudo, ou seja, 51 anos, o país possui cerca de 16 cursos, conforme apresentado no capítulo 1, dos quais apenas doze oferecem formação em Licenciatura.

Como observado na análise aqui apresentada, cada curso, mesmo compartilhando de certas características, possui uma lógica organizativa própria de sua Matriz Curricular e Projeto Pedagógico. As propostas, de uma maneira geral, demonstram interesse em confrontar a fragmentação curricular por meio de eixos

articuladores ou de atividades interdisciplinares, conforme análise dos Projetos Pedagógicos de cada uma delas. Já as Matrizes Curriculares nem sempre contemplam tais proposições. Há também uma relevância dada pelos cursos quanto às implicações entre os componentes específicos e básicos com os da formação pedagógica, idealizando através dos Projetos Pedagógicos uma proposta de formação com foco no processo com contínuo desenvolvimento do professor, o que também não foi observado na organização curricular de suas Matrizes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este estudo falando sobre a importância de questões relacionadas ao ensino de Dança serem tratadas na universidade, ambiente onde são formados os futuros profissionais que atuarão nesta área. Um processo que garanta a conexão entre as ações que ocorrem na realidade das escolas formais e as reflexões suscitadas nas universidades, projeta um sujeito capaz de lidar com problemas complexos e propor estratégias e soluções criativas.

Por força dos interesses da própria classe artística, bem como das exigências legais, o debate sobre o ensino de Arte e de Dança ganhou novos espaços a partir da necessidade de abertura de cursos para formação específica dos profissionais que passaram a atuar neste campo. Neste sentido, a inserção da arte no ambiente escolar, e mais tarde como componente curricular obrigatório, colaborou com o reconhecimento desta área no processo de formação artística e estética do indivíduo e colocou em relevo questões pertinentes à formação do profissional de dança no Ensino Superior.

Porém, a recente história da inserção das artes no ambiente escolar vem nos mostrar uma realidade que distancia a dança de uma ação efetiva no sistema formal de ensino. Em grande parte das escolas brasileiras, o que vem ocorrendo é um ensino de Artes pautado na experiência do professor, na vontade política dos gestores escolares ou em alguma demanda específica da comunidade escolar. Além disso, grande parte do conhecimento mobilizado em aulas de Artes nas escolas provém da área das Artes Visuais, fato que historicamente vem se fortalecendo no Brasil, desde os primeiros investimentos diretamente focados nesta perspectiva de formação. A presença da Dança nas escolas brasileiras ainda está ligada diretamente às noções de entretenimento ou de recreação, como ocorre nas festinhas de fim de ano ou nas datas comemorativas. A dança é pensada também em termos de suporte para outras áreas do conhecimento, ilustrando conteúdos de português, matemática, física etc.

Na Educação Superior, as iniciativas para problematizar, pensar e propor métodos e técnicas de ensino mais adequados às demandas da formação

acadêmica em Dança, ainda estão diretamente atreladas às iniciativas do poder público. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Dança, as expectativas de mudanças se concentraram num vertiginoso processo de reformulações curriculares e pedagógicas em diversas Instituições de Ensino Superior. Desta forma, as DCN passaram a constituir-se como referências para estas Instituições na organização de seus programas de formação e na construção dos seus currículos.

Estes documentos legais – LDB e DCN – procuram garantir as exigências mínimas necessárias para a criação e o funcionamento dos cursos. Tais exigências giram, basicamente, em torno do cumprimento de requisitos de ordem operacional e estruturante, como carga horária, infra-estrutura, qualificação profissional, dentre outros. No entanto, além das demandas mínimas para o funcionamento dos cursos superiores, tais documentos apresentam determinados princípios educacionais e epistemológicos que demonstram uma visão de educação afinada com reflexões, conceitos e idéias desenvolvidas no âmbito das recentes pesquisas em educação.

Observando estes princípios, é possível perceber a relevância conferida à garantia de noções como flexibilidade, criatividade e autonomia como motivadoras para elaboração de propostas educacionais em todas as áreas. Também são destacadas concepções de inter/transdisciplinaridade na conexão de saberes e um tratamento na implicação teoria e prática que problematize insistentes dicotomizações praticadas na relação com o conhecimento. Contudo, mesmo que as DCN sejam entendidas como referências para a elaboração de propostas educacionais, estes princípios epistemológicos se configuram no formato de sugestões/recomendações, mas não oferecem subsídios que garantam sua efetiva implementação.

Os cursos aqui analisados, ao passo que apresentam características compartilhadas, apresentam formas particulares de organizar suas propostas. Além de procurarem contemplar as exigências mínimas para suas aprovações legais e funcionamento, tais cursos anunciam certa preocupação com os princípios educacionais trazidos pelos documentos oficiais. No entanto, as idéias contempladas nos Projetos Pedagógicos nem sempre conseguem ser

implementadas nas estruturas das Matrizes Curriculares destes cursos, segundo a análise dos documentos. Apesar disso, alguns cursos vêm mostrando um grande interesse na reflexão crítica e na proposição de metodologias e estratégias de formação que enfrentem a fragmentação por meio de atividades interdisciplinares e superem uma formação pautada em conceitos que acirrem a separação entre teoria e prática.

Processos educacionais que priorizam uma visão dicotomizada entre teoria e prática ou a fragmentação do conhecimento em partículas cada vez menores, resvalam em princípios apriorísticos de organização curricular e de especializações que engessam o conhecimento em células discretas. Quando tais processos educativos se referem à formação de profissionais da Dança, a tensão gerada pela aplicação destes princípios podem incorrer no risco, por exemplo, do entendimento de técnicas ditas “universalizantes” de treinamento corporal que privilegiam apenas determinadas concepções estéticas.

Ao longo de minha experiência artística, características como imprevisibilidade e indeterminação, pautaram tanto a estruturação de trabalhos de Dança como a mediação de processos educativos. Quando se trata de processos rígidos de invenção artística ou pedagógica, tais características tendem a ser abafadas, correndo o risco de sustentarem entendimentos simplistas de dança. O didatismo tradicional parece muitas vezes desconsiderar elementos característicos da realidade marcada pela incessante emergência de questões.

A negação dos princípios de flexibilização, criatividade e autonomia resvala ainda na idéia de reprodução do conhecimento. Considero tal concepção problemática e perigosa quando atrelada à educação, principalmente na relação desta com a arte. A reprodução está diretamente vinculada à cópia e/ou à repetição. Considerando que a educação não é um processo passivo, mas sim interativo e dinâmico, não há que se reforçar tal idéia se a noção de transformação estiver no foco educacional. Assim, qualquer metodologia que privilegie exclusivamente estratégias de cópia, repetição, ou reprodução na relação ensino-aprendizagem configura o ambiente educativo como espaço para pouca ou nenhuma conexão, co-responsabilidade e criatividade.

Ao tratar da formação de professores de Dança em nível universitário, proponho a compreensão deste ambiente educacional como um lugar de troca de informações, que estimule questionamentos e favoreça o entendimento e/ou reelaboração de conceitos. Para tanto, faz-se necessária uma atuação do docente como sujeito que promove um estado de abertura para novas conexões das informações negociadas, estimulando no aluno uma postura de co-responsabilidade com a criação deste ambiente de troca e a experiência de autonomia nessa organização. Desta forma, é preciso estimular uma postura investigativa na descoberta e estruturação dos problemas as serem manipulados na ação artístico-pedagógica do discente.

Nesta direção, o currículo pode ser entendido como elemento dinâmico e vivo; portanto, sua gestão deve ser processual e sustentada por um trabalho contínuo de avaliação e de abertura permanente para possíveis reformulações, para que não incorra no risco de uma improdutiva distância entre o documento e a sua execução, já que ambos devem refletir o projeto pedagógico como um todo. Tais procedimentos devem acontecer tanto nas intuições acadêmicas, como nos órgãos governamentais.

Não tenho a pretensão de chegar aqui a conclusões definitivas, inclusive por não acreditar na fixidez de alternativas únicas. Contudo, diante deste trajeto histórico e das análises documentais, opto por compartilhar o que considero importante na compreensão dos cursos de Licenciatura em Dança como espaços apropriados para:

- 1) desenvolver um pensamento crítico e questionador sobre os problemas específicos desta área;
- 2) desenvolver a análise, a experimentação e a proposição de metodologias adequadas para o ensino da dança; e
- 3) promover a reflexão crítica sobre o lugar da dança no sistema de ensino formal.

Nesta perspectiva, a aprendizagem será entendida como invenção e não como transmissão, em que a produção do conhecimento em Dança pode criar regiões produtivas de negociações e passagens, evitando assim a fixidez de idéias e conceitos desconectados da realidade e do contexto que lhes são próprios. Cabe, neste caminho, a compreensão do papel do currículo enquanto agente processual que colabora na negociação dessas passagens.

Claramente, as propostas sob análise apontam, todas elas, a preocupação com tais princípios, segundo a análise dos Projetos Pedagógicos. Ao serem confrontadas com suas Matrizes Curriculares, duas delas dão passos concretos na busca de implementar em seus currículos, correspondências às suas preocupações. No entanto, a falta de referências neste sentido geram nos cursos a necessidade de ampliar as discussões e compartilhar suas iniciativas, buscando problematizar propostas e criar novas abordagens metodológicas.

Por fim, para que o ensino de Dança possa ser desenvolvido com qualidade na escola, não basta apenas formar um profissional que tenha o domínio de diferentes técnicas ou um profundo conhecimento das características específicas desta área. É produtivo pensar na formação de um professor com competências crítico-interpretativas, capaz de observar os sujeitos implicados no seu ambiente de trabalho, bem como de investigar procedimentos metodológicos que possam orientar seus alunos para o exercício da reflexão crítica sobre os conhecimentos mobilizados. Trata-se, portanto, de uma área profícua de estudos que merece pesquisas futuras abordando questões como, por exemplo: avaliação na formação de professores de dança; reflexões continuadas sobre a relação ensino, pesquisa e extensão em cursos de dança; estudos sobre o acompanhamento das reformas educacionais propostas pelos órgãos governamentais, pelas instituições de formação, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul/2001.

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In: **Lições de Dança 3**. PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (Org.). Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

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.

_____. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, 09 jan. 2001.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

_____. 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.

_____. 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.

_____. 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.

_____. 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.

_____. 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.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp. 1998. p. 161-174.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, L&PM, 2007. Tradução de: *Discours de la méthode*.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 68, p. 109-125, 1999.

DOLL-JR, Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

GARCIA, Wladimir A. C. Entre paisagens. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.18, n.2(53), mai/ago. 2007. p. 103-114.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 95-114.

GREINER, Christine. Arte na universidade para germinar questões e testar procedimentos. In: XAVIER, J. MEYER, S. TORRES, V. (Org.). **Tubo de Ensaio: experiências em dança e arte contemporânea**. Florianópolis: Ed. do Autor, 2006. p.31-35.

_____. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. Ensino deficiente prejudica o setor. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 nov. 1983. Ilustrada.

LUBISCO, Nídia M. L. VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. MOREIRA, A. F. B. CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 20, n. 68. p. 278-298. dez. 1999.

MARQUES, Isabel A. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? **Lições de dança**. PEREIRA, ROBERTO. SOTER, Silvia. Rio de Janeiro, n. 4, p. 135-160, 2004.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MARTINS, Maria do Carmo. História do currículo e currículo narrativo: possibilidades de investigação social do conhecimento. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.18, n.2(53), mai/ago. 2007. p. 39-50.

MASETO, Marcos T. Conferência: Inovações curriculares na educação Superior. **Anais do I Seminário Inovações Curriculares: experiências da Unicamp**. Campinas, Centro de Convenções, Unicamp. Nov/2007. p. 19-30.

MORANDI, C. A dança e a educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, Márcia Maria. MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissional docente. In: _____. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 95-114.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem. 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf> Acessado em: 10 de nov. de 2007.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2007.

PINHEIRO, Juçara B. M. **Edgard Santos e a origem da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia: a utopia de uma razão-apaixonada**. 1994. p. 114. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador.

RUZ, Juan Ruz. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp. 1998. p. 85-101.

SALVADOR. **Secretaria municipal de educação e cultura**. Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador. Salvador: SMEC, 1999.

SAMPAIO, Jorge Luiz Alencar. **Do cisne-barbie ao cisne asmático**: comicidade e subversão performativa de identidade em chué – releitura cênica do balé o lago dos cisnes feita pelo grupo dimenti. 2007. 169f. Mestrado (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro/Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 77 -92.

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

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. Reflexão sobre a formação profissional do artista de dança. In: Pereira, Roberto. SOTER, Sílvia. **Lições de dança**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 175-194, 2004.

_____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, ano 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001a.

_____. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: Ferreira, Sueli (org.) **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001b. (Coleção Ágere). p. 39-78.

_____. Prodança, criança, escola: os projetos de ensino de dança em Campinas/SP: integrando universos. **Diálogos Possíveis**: Revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador, ano 2, p. 273-278, fev./ago. 2003. Edição especial com os anais da 9th Dance and the Child International Conference - 2003.

_____. O movimento corporal e o brasileiro: uma reflexão sobre as técnicas. **Repertório Teatro & Dança**, Salvador, ano 2, n. 3, p. 55-59, 1999.

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO dos Projetos Político-Pedagógicos e das Matrizes Curriculares dos cursos estudados

A seguir, apresento uma descrição de cada uma das Matrizes Curriculares e Projetos Político-Pedagógicos dos cursos aqui estudados. Os nomes das instituições foram preservados, pois, isto fazia parte do acordo com algumas delas para a disponibilização dos documentos para esta pesquisa.

Instituição A

De acordo com o Projeto Político Pedagógico deste curso, a instituição analisada é caracterizada administrativamente como pública estadual e de organização acadêmica universitária. O curso é denominado como graduação em Dança na modalidade Licenciatura, dispondo de vinte vagas anuais com ingresso por processo seletivo vestibular mais prova de habilidade específica.

O funcionamento do Curso ocorre prioritariamente nos turnos da manhã e tarde e seu limite máximo para integralização das disciplinas é de quatro anos. A carga horária mínima para conclusão do curso é de 3020 horas-aula (h/a), distribuídas no currículo da seguinte forma:

- Teórico-prático – 1500h/a;
- Teoria e prática pedagógica – 720h/a;
- Estudos eletivos – 180h/a;
- Estágios com acompanhamento – 420h/a;
- Atividades complementares – 200h/a.

O PPP da Instituição A é organizado em quatro partes. A primeira parte consta dos “Dados de Identificação”, contendo basicamente as informações descritas acima.

Na segunda parte do documento, intitulada “Projeto Político-Pedagógico”, é apresentado o objetivo do curso que, em linhas gerais, propõe contribuir com o desenvolvimento local e regional dos profissionais na área da Dança que irão atuar tanto como professores na rede formal, como artistas no mercado de trabalho. Nesta parte do documento é apresentado também o perfil do profissional a ser formado pelo curso, priorizando a formação crítica e reflexiva do egresso, problematizando a idéia de separação entre o fazer artístico e o fazer pedagógico. Além dos objetivos, é apresentada também a justificativa da criação do curso de graduação em Dança na instituição indicando o contexto histórico, social e político de inserção do curso na região. Este PPP foi elaborado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Dança, em consonância com a LDB 9.394 de 1996. Ainda na segunda parte do texto são apresentados os referenciais metodológicos do curso enfatizando a flexibilidade curricular, a relação entre teoria e prática e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento destes aspectos na comunidade. Sobre este aspecto o PPP destaca aquilo que é considerado pelo documento como um fator diferencial em relação a outros curso de Dança:

diferentemente da maior parte dos cursos de artes no País, que formam, preferencialmente o artista ou o professor, a presente proposta caracteriza-se por estimular a formação de um profissional que transita entre o fazer pedagógico e o fazer artístico, possuindo uma formação ao mesmo tempo específica e integrada com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas, dando ênfase à especificidade regional e à diversificação do mundo do trabalho. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da Instituição A).

Sobre os componentes curriculares do curso o PPP indica que estes são organizados em três grupos: 1- conhecimentos específicos da linguagem do movimento humano; 2- conhecimentos específicos da formação pedagógica; 3- transdisciplinaridade com componentes de outras áreas das artes (música, teatro e artes visuais). O projeto pedagógico dá ênfase aos componentes que sustentam a formação em Dança centrada em conceitos de apreciação, execução e criação como natureza e procedimento do fazer artístico.

O currículo do curso é organizado por disciplinas divididas ao longo de oito semestres. Em cada semestre o aluno cursa uma média de cinco disciplinas do

currículo obrigatório do curso, cumprindo ainda com Atividades Complementares e as disciplinas eletivas de outros cursos como: Teatro, Música e Artes.

A seguir, faço uma breve descrição de como o currículo deste curso é estruturado:

- **Primeiro semestre:** *Técnicas Corporais I, Processos de Investigação Científica, Língua Portuguesa, História da Dança I, Anatomia e Improvisação e Análise do Movimento em Dança I.* Sendo as três últimas disciplinas oferecidas como componentes eletivos para outros cursos.
- **Segundo semestre:** *Técnicas Corporais II, Improvisação e Análise do Movimento em Dança II, Fisiologia do Movimento, Elementos Musicais para a Dança, Psicologia da Educação, Mídia e Prática Pedagógica e História da Dança II* (componente eletivo para outros cursos).
- **Terceiro semestre:** *Técnicas Corporais III, Improvisação e Análise do Movimento em Dança III, Cinesiologia, Metodologia e Prática do Ensino da Dança I, História das Artes e Sociologia da Educação.*
- **Quarto semestre:** *Técnicas Corporais IV, Improvisação e Análise do Movimento em Dança IV, Dança e Cultura I, Metodologia e Prática do Ensino da Dança II e Língua Estrangeira.* Nestes dois últimos semestres não oferecidos componentes curriculares eletivos para outros cursos.
- **Quinto semestre:** *Técnicas Corporais V, Dança e Cultura II, Introdução à Coreografia, Produção Cultural* (estas duas últimas como componentes eletivos para outros cursos), *Elementos da Linguagem Visual e Estágio Supervisionado em Artes: princípios e procedimentos.*
- **Sexto semestre:** *Técnicas Corporais VI, Dramaturgia da Dança, Teoria da Dança, Estágio Supervisionado em Dança I e Políticas Educacionais.*

- **Sétimo semestre:** *Estudos Coreográficos, Estágio Supervisionado em Dança II, Pesquisa em Dança e Educação e Pluralidade Cultural.*
- **Oitavo semestre:** *Trabalho de Conclusão de Curso e Técnicas Corporais VII.* (se o aluno conseguir cumprir a grade curricular sugerida no tempo previsto, este será seu último semestre).

Além dos componentes obrigatórios para o Curso de Licenciatura em Dança, a estrutura curricular da Instituição A sugere ainda um conjunto de disciplinas de outros cursos da área de Artes (música, teatro e artes visuais) para complementar os estudos dos alunos. Cada graduando deve cumprir um total de 180 h/a (12 créditos²⁶) desse conjunto de componentes. Para este currículo são oferecidos em:

- **Teatro:** *História do Espetáculo Teatral I, Improvisação e Trabalho Vocal I, História do Espetáculo Teatral II, Improvisação e Trabalho Vocal II, Introdução à Dramaturgia, Gêneros Dramáticos, Prática em Performance Teatral, Elementos da Linguagem Visual.*
- **Música:** *História da Música I, Expressão Vocal, História da Música II, Prática de Conjunto Vocal, Manifestações Musicais Populares e Projetos e Produção Artística.*
- **Artes:** *Desenho I, Experimentação e Análise de Materiais, Linguagem e Expressão Tridimensional I, Linguagem e Expressão Tridimensional III, Poética do Processo em Arte, Estética e Filosofia da Arte, Arte Contemporânea, Sistemas das Artes e Processos de Impressão I.*

Sobre a política de estágio supervisionado proposta pelo curso, o Projeto Pedagógico apresenta as regras para execução do estágio, a partir das normas estabelecidas pela instituição, para todos os cursos de graduação em Artes. Esta

²⁶ De acordo com o Projeto Pedagógico da Instituição A, cada crédito corresponde a 15 horas-aula (h/a).

normatização está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura.

Quanto a organização do trabalho docente o projeto destaca a ênfase dada à investigação artística do professor, bem como à sua pesquisa artístico-educacional. O planejamento do curso é realizado no início de cada semestre, com reuniões periódicas quinzenais para avaliações parciais e ajustes na execução do plano inicial.

O último ponto destacado nesta segunda parte do PPP refere-se às diretrizes de avaliação. O sistema de avaliação adotado pelo curso é normatizado pela Universidade e tem como foco instituir conceitos de avaliação que correspondam ao percentual de alcance dos objetivos definidos no plano de cada disciplina. Tais conceitos vão de A a E, numa escala de correspondência que varia entre 100% e 60%. Além disso, os alunos que obtiverem um índice de frequência inferior a 75% serão reprovados.

A terceira parte do documento apresenta a “Infra-estrutura” oferecida para a realização do curso. Além da estrutura básica como salas de aula, auditório, administração e sala de reuniões, o curso dispõe de equipamentos musicais diversos, equipamentos de som e multimídia e laboratório de informática. A instituição mantém ainda uma orquestra de câmara, dois corais, dois conjuntos de música instrumental, um grupo de teatro e dois grupos de dança.

A Instituição A promove também diversos eventos artísticos e acadêmicos ao longo do ano letivo, tais como: seminário nacional sobre arte e educação, revista semestral e cursos de extensão.

Encerrando a terceira parte do documento, há uma breve apresentação da política do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Este processo está dividido em duas partes: um trabalho prático como bailarino e/ou coreógrafo e uma monografia dissertativa sobre o trabalho prático. Ambos os trabalhos são orientados por um professor do curso e o aluno é avaliado por uma banca formada por dois professores além do seu orientador.

A quarta e última parte do PPP oferece um destaque às “Ementas” dos componentes curriculares com a indicação da bibliografia recomendada para cada um deles.

Instituição B

O curso de Dança proposto pela Instituição B possui apenas a modalidade Licenciatura. Trata-se de uma instituição Privada/Comunitária, organizada academicamente como Universidade. O curso dispõe de 50 (cinquenta) vagas anuais, oferecidas para o turno Noturno. De acordo com o PPP, o limite mínimo para integralização do curso é de quatro anos e a carga horária mínima recomendada é de 2990 horas-aula (h/a), distribuídas no currículo do curso com os seguintes componentes:

- Teoria/Prática – 1980h/a;
- Estágio Supervisionado – 405h/a;
- Prática Docente – 405h/a;
- Atividades Complementares – 200h/a.

O PPP do curso de Licenciatura em Dança da Instituição B está organizado em dezessete partes. Houve uma preocupação da coordenação do curso em desenvolver detalhadamente todos os aspectos referentes às atividades didático-pedagógicas de maneira a orientar as linhas de ações propostas pelos objetivos do curso. Na seqüência, farei uma breve exposição de cada uma destas partes para oferecer uma visão mais aproximada do documento analisado.

Na primeira parte do documento são apresentadas as “Bases Conceituais” da proposta destacando a visão educacional adotada pelo curso, bem como o entendimento de Dança a ser desenvolvido junto aos docentes. A Instituição B

ao conceber a Educação, na dimensão do desenvolvimento da liberdade e da solidariedade humanas, pelo cultivo de valores que dignifiquem o próprio homem, na medida em que ele aprende a ser livre, a escolher como

agir em relação a si mesmo e aos outros, destaca a Dança como possível estratégia de uma ação interdisciplinar e transformadora, conceito que se firma enquanto se aprofunda a independência do ser, diante da autonomia criativa do seu processo educativo. (Projeto Político Pedagógico da Instituição B).

Sobre a Dança o curso da Instituição B destaca que esta deve ser “Entendida como arte da expressão do corpo na busca do equilíbrio, da harmonia, do ritmo e do domínio do espaço [...]”. Nesta primeira parte há também uma contextualização histórica, geográfica, econômica e social da região onde o curso está localizado, bem como uma breve discussão sobre o contexto científico-cultural e educacional da Instituição e sua relação direta com o ambiente proposto pelo entorno da Universidade.

Em seguida, o documento apresenta os “Fundamentos Legais” nos quais a Universidade, bem como o curso de Dança, foram criados. Sobre este aspecto são destacados os principais registros legais de fundação da instituição, sua natureza de funcionamento e modo de organização acadêmica, além de dados estatísticos sobre a instituição apontando número de alunos e de cursos com suas datas de reconhecimento e aprovação. Ainda na segunda parte do texto há uma breve exposição histórica sobre o ensino da Dança em nível universitário, que culmina com dados históricos sobre a criação do próprio curso de Dança da Instituição B.

A terceira parte do texto apresenta os “Princípios Norteadores” para este curso de Licenciatura em Dança: princípios epistemológicos, princípios éticos e princípios didático-pedagógicos. Tais princípios funcionam, segundo o PPP, de maneira dialógica e inter-relacionada, partindo dos fatores que permeiam o processo da Dança: expressão, formação e construção.

Na quarta e quinta partes do documento são discutidos aspectos relacionados ao “Profissional Licenciado Em Dança” e a relação deste com o “Mercado De Trabalho”, respectivamente. Além de questões sobre autonomia profissional e habilidade para resolver problemas, o projeto prevê o desenvolvimento de ações que possam colaborar no estabelecimento do perfil do egresso pretendido pelo curso.

Os objetivos do curso são apontados na sexta parte do PPP, privilegiando de uma maneira geral, a formação de professores aptos à investigação, ao questionamento e à produção dos saberes específicos da Dança. Para tanto, o curso propõe ainda como objetivos específicos: estimular o pensamento reflexivo e a realização de pesquisas como meio gerador de novos conhecimentos; propiciar experiências práticas que favoreçam a percepção corporal e o processo ensino-aprendizagem; instigar possíveis relações entre conhecimentos práticos e teóricos bem como a interação da dança com as demais linguagens artísticas.

A sétima parte do documento é dedicada à apresentação da proposta curricular do curso. De acordo com o PPP, o curso de Dança da Instituição B teve sua primeira estrutura curricular elaborada de acordo com o Parecer nº 641/71 e a Resolução s/n, de 19/08/1971 do Ministério da Educação, que fixava os conteúdos dos currículos mínimos e a duração do curso. Esta base curricular foi extinta em dezembro de 2007 com a conclusão da sexta turma do curso de Dança.

Em 2006 foi implantada uma nova estrutura curricular levando em consideração o Parecer nº 9/2001 e a resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação. Com esta configuração, o curso de Dança da Instituição B passou a contar com duas bases curriculares: a primeira implantada no primeiro semestre de 2006 e a segunda, após adequações como a oferta de disciplinas em núcleos comum, passou a vigorar a partir do primeiro semestre de 2007. Atualmente, esta estrutura curricular segue o Parecer 67/2003 e Resolução nº 3 de 8 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação.

Os núcleos comuns de disciplinas foram constituídos a partir do agrupamento de componentes curriculares entendidos pelo curso como correlatos ou afins. Desta forma, foram estipulados quatro conjuntos de componentes assim distribuídos:

- Formação Geral Básica;
- Formação Básica Específica para os Cursos de Licenciatura;
- Disciplinas de Formação Básica para a Área da Saúde;
- Disciplinas Específicas do Curso de Dança.

O currículo do curso aqui apresentado é organizado por disciplinas divididas ao longo de oito semestres. Em cada semestre o aluno cursa uma média de seis disciplinas do currículo obrigatório do curso, cumprindo ainda com Atividades Complementares, conforme descrição abaixo:

- **Primeiro Semestre:** *Anatomia Humana; Corpo e Movimento; Filosofia da Educação; Produção Textual; Sociologia da Educação; Prática Docente I – Pesquisa Sócio Antropológica; Metodologia da Pesquisa.*
- **Segundo Semestre:** *Fisiologia Humana; História das Artes e Dança; Antropologia; Expressão e Movimento-Improvisação; Psicologia da Educação; Prática Docente II – Pesquisa Sócio-Antropológica.*
- **Terceiro Semestre:** *Cinesiologia Aplicada à Dança; História da Dança e Estética; Música I; Dança Clássica I; Didática; Prática Docente III.*
- **Quarto Semestre:** *Desenvolvimento e Aprendizagem Motora; Dança Moderna; Dança Clássica II; Música II; Metodologia do Ensino da Dança; Prática Docente IV.*
- **Quinto Semestre:** *Composição Coreográfica I; Folclore; Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais; Dança Contemporânea; Legislação da Educação Básica; Prática Docente V.*
- **Sexto Semestre:** *Composição Coreográfica II; Ateliê de Criação; Expressões Lúdicas; Optativa I; Estágio Supervisionado em Projetos Integrados de Dança - Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais; Educação de Jovens e Adultos.*
- **Sétimo Semestre:** *Produção Cultural; Trabalho de Conclusão I; Optativa II; Estágio Supervisionado em Projetos Integrados de Dança II - Ensino Não Formal; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.*

- **Oitavo Semestre:** *Seminário Temático; Trabalho de Conclusão II; Estágio Supervisionado no Ensino Médio.*
- **Disciplinas Optativas:** *Improvisação; Direção Cênica; Iluminação; Tecnologias Educacionais; Inglês Instrumental; Vivências Sócio-Culturais; Dança Escolar; Educação Física; Capoeira.*

O PPP do curso de Dança da Instituição B propõe entender o currículo “como instrumento que contribui na aquisição do saber de forma articulada”. Tal articulação deverá contemplar ainda,

além da abordagem de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes formativas. Estrutura-se com a integração teoria-prática dos conhecimentos relativos às Artes (dança), a Educação, às Ciências Humanas e Ciências da saúde. (Projeto Político Pedagógico da Instituição B).

Encerrando a discussão sobre currículo, o documento apresenta uma descrição das Atividades Complementares que são consideradas pelo curso, a Prática Docente e os procedimentos para o Estágio Supervisionado.

Na Instituição B o Trabalho de Conclusão do Curso é obrigatório para o curso de Licenciatura em Dança. O TCC é composto de uma monografia científica orientada, que verse sobre um dos temas abrangidos pelo currículo: a) desenvolvimento e aprendizagem humana; b) pedagogia do movimento; c) necessidades especiais; d) produção artística-cultural; e) história e antropologia da Dança; e) técnicas corporais na Dança. Conforme artigo 3º do Regulamento para TCC do curso de Dança da Instituição B, os objetivos gerais deste trabalho

são os de proporcionar aos alunos a oportunidade de demonstrar o grau de habilidade adquirido, o aprofundamento do recorte temático, a sistematização da experiência de estágio, o ensaio teórico e/ou exposição dos resultados de uma pesquisa bibliográfica ou de campo. (Projeto Político Pedagógico da Instituição B).

A etapa seguinte do texto é formada por um detalhamento de todas as ementas dos componentes do currículo, acompanhadas da bibliografia e uma breve apresentação do programa de trabalho.

A oitava parte do documento discute sobre a “Relação do Ensino de Graduação” com outras instâncias da instituição. Para tanto, o PPP propõe intercâmbios com os programas de pós-graduação da Instituição B, além de atividades em parceria com as áreas de pesquisa e extensão desenvolvidas na Universidade. As linhas de pesquisa e extensão propostas pelo curso de Dança são: Pedagogia do Movimento; Necessidades Especiais; Produção Artística-Cultural; História e Antropologia da Dança; e Técnicas Corporais na Dança.

O “Sistema de Avaliação Pedagógica” é apresentado na nona parte do PPP, partindo de dois focos distintos, porém, interligados: i) o curso como um todo; e ii) o aluno no seu rendimento escolar. Nesta proposta de avaliação cabe ao professor determinar quais serão os critérios e instrumentos a serem utilizados para a avaliação da atividade em desenvolvimento.

Sobre “Gestão Acadêmica” e “Recursos Humanos”, o projeto apresenta as propostas da instituição para a coordenação do curso bem como a forma de contratação dos docentes. Há também uma explanação sobre o plano de carreira e qualificação dos profissionais da instituição, acompanhado de um currículo resumido dos professores envolvidos no curso. De acordo com o PPP, no final de 2006 o curso de Dança contava com um quadro de professores composto por 33% de Especialistas e 67% de Mestres. De acordo com as metas estabelecidas pela Universidade, até 2010, pretende-se atingir um índice de 15% do corpo docente com titulação de doutor e 25% com titulação de mestre, além de 100% com titulação mínima de especialista.

As quatro partes a seguir descrevem os recursos disponíveis através do “Apoio Pedagógico” e “Infra-Estrutura Física” e “Estrutura Institucional”, indicando um acervo com mais de 4.800 títulos e aproximadamente 450 fitas de vídeos e CD-ROM na área de Lingüística, Letras e Artes. O curso conta também com laboratórios de

Anatomia Humana, Histologia, Estúdio de Rádio e TV, Ilha de Edição, Laboratório de Fotografia, Laboratório de Informática e Academia de ginástica.

A última parte do documento trata da “Avaliação Do Projeto Político-Pedagógico” do curso de Dança. De acordo com o PPP, este processo de avaliação é dividido em dois aspectos: I) avaliação interna - composta de seminários de avaliação por disciplina com a articulação entre prática docente, pesquisa e extensão, contando com a participação dos docentes; e seminários de avaliação envolvendo corpo docente, coordenação e o departamento. II) avaliação externa - composta de pesquisa junto às instituições públicas e privadas que recebem os egressos do curso; e pesquisa junto aos egressos. Estas duas pesquisas têm o objetivo de verificar o grau de satisfação, tanto dos ex-alunos, como do mercado de trabalho que recebe os profissionais formados pela instituição.

Instituição C

O Projeto Político Pedagógico da Instituição C é organizado em seis partes. A primeira parte do documento destaca os aspectos gerais do curso por meio da “Introdução” e da “Justificativa”. Além disso, apresenta ainda nesta primeira parte os “Objetivos” do curso que consistem basicamente em: I) formar professores em dança capazes de assumir a importante missão educativa através da arte; II) fazer da dança uma contribuição para o indivíduo desenvolver sua capacidade de integração ao grupo social; III) demonstrar o domínio técnico e teórico metodológico nos diferentes temas sobre os quais trabalha com os alunos, para uma rigorosa compreensão da totalidade, do fazer artístico na sociedade; e IV) transformar o momento de aprendizagem numa crescente busca de conhecimento, estimulando a ação interdisciplinar e transformando o espaço educativo num trabalho orgânico.

Na seqüência, ainda na primeira parte do documento, é apresentado o “Perfil dos profissionais que se pretende formar” que, em linhas gerais, é subdividido de acordo com a respectiva modalidade: a) bacharel - visando formar um profissional inserido no contexto da produção e composição coreográfica e do espetáculo de Dança e b) licenciado - preocupado com o ensino e a crítica da Dança e a reprodução do conhecimento. Este perfil é organizado a partir dos “Tópicos de

Estudo” propostos pelo curso que sistematizam o ensino de Dança nas duas modalidades, com uma carga horária mínima para conclusão do Curso de 2980 horas-aula (h/a), distribuídas no currículo com os seguintes componentes:

- Teoria/Prática – 1980h/a;
- Prática de Observação – 400h/a;
- Estágio Supervisionado – 400h/a;
- Atividades Complementares – 200h/a.

Os “Componentes Curriculares” do Curso são distribuídos ao longo de sete semestres. Em cada semestre o aluno cursa uma média de cinco disciplinas do currículo obrigatório do curso, cumprindo ainda com Atividades Complementares, conforme descrição abaixo:

- **Primeiro Semestre:** *Técnica de Dança I; Técnica de Dança II; Improvisação e Expressão Corporal I; Estruturas Rítmicas, Sonoras e Expressão Vocal; Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia Aplicadas à Dança; Estética e Semiótica da Dança.*
- **Segundo Semestre:** *Técnica de Dança III; Técnica de Dança IV; Improvisação e Expressão Corporal II; Análise e Percepção Musical; Prevenções e Lesões Orto-Músculo-Articulares; Dança, Temporalidade e História.*
- **Terceiro Semestre:** *Técnica de Dança V; Técnica de Dança VI; Processos e Elementos da Composição Coreográfica I; Educação pelo Movimento (Prat.Obs); Teoria do Conhecimento: Fundamento para um Pensamento em Dança; Formas Cênicas do Imaginário Popular Brasileiro; Dança e Multimídia.*
- **Quarto Semestre:** *Técnica de Dança VII; Técnica de Dança VIII; Processos e Elementos da Composição Coreográfica II; Metodologia do Ensino da Dança I (Prat.Obs); Expressão Teatral e Dança; Introdução à Pesquisa e Formulação de Projeto.*

- **Quinto Semestre:** *Psicologia do Desenvolvimento; Elementos Cênicos para a Dança – Figurino, Iluminação e Cenário; Experiência do Ensino Dança na Escola; Metodologia do Ensino da Dança II (Prat.Obs); Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.*
- **Sexto Semestre:** *Estágio Supervisionado I; Orientação de Monografia I.*
- **Sétimo Semestre:** *Estágio Supervisionado II; Orientação de Monografia II.*

Buscando por uma formação profissional fundamentada na competência “teórico-prática”, o currículo da Instituição C tem como proposta, ser integralizado através de laboratórios. De acordo com o PPP da instituição, os laboratórios possuem caráter interdisciplinar situado na Faculdade como núcleo de articulação entre as diversas atividades e disciplinas do currículo. Os laboratórios organizados no curso de Dança desta Faculdade são: 1) Técnicas corporais; 2) Criação e coreografia; 3) Encenação e multimídia; 4) Práticas Supervisionadas.

A proposta é que os laboratórios desenvolvam atividades inerentes ao ensino e à pesquisa das diversas disciplinas reunidas em cada um deles, assim como a realização de mostras de trabalhos artísticos, seminários, entre outras atividades. Para facilitar a compreensão da proposta curricular o PPP apresenta nos seus anexos um “Fluxograma” que resume a organização deste documento.

Finalizando a primeira parte do documento é apresentado o “Programa” do curso, o “Ementário” dos componentes curriculares – contendo cada um deles: a) dados gerais do componente; b) objetivos; c) ementa; d) programa; e) metodologia; f) avaliação; e g) bibliografia – e o item “Avaliação Instituição” com vistas a melhoria da qualidade do Curso e da sua estrutura organizacional. Esta proposta avaliativa é sistematizada por meio de um questionário que avalia o curso e cada um dos docentes envolvidos naquele ano de formação do aluno.

A segunda parte do documento trata do “Perfil do corpo docente”. Em 2007, o quadro de professores do curso de Dança da Instituição C era constituído de

20 professores dos quais, 4 doutores, 11 mestres (3 em doutoramento), 2 especialistas (1 em mestrado) e 3 graduados (2 em especialização). Além de uma lista com os nomes de todos os professores e suas respectivas disciplinas, o PPP do Curso apresenta também uma síntese dos *Curriculum Vitae* de cada um dos docentes envolvidos no programa, a “Previsão do regime de trabalho” que pode ser em regime especial por hora/aula, regime parcial (20h/a) e regime integral (40 h/a). Quanto ao “Plano de qualificação, carreira e remuneração do corpo docente”, que busca estimular a produção e o aperfeiçoamento acadêmico através de cursos de capacitação, seminários, palestras, dentre outros; apoio à pesquisa e publicações; bolsa de iniciação científica para alunos interessados em desenvolver pesquisas sob a orientação dos docentes; ajuda de custo para participação em eventos científicos; e ajuda de custo para realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a professores com cinco ou mais anos de efetivo trabalho docente, em tempo integral, na Instituição.

A terceira parte do PPP apresenta a “Biblioteca e instalações” do curso com um acervo de 3.909 livros registrados, com horário de funcionamento de segunda a sexta, das 10h às 22h. Além do acervo de livros, a biblioteca dispõe também de CD-ROMs, vídeos e DVDs que podem ser acessados em uma sala de consulta equipada com carteiras, estantes para periódicos e aparelho de TV, vídeo e DVD.

Os “Laboratórios” são descritos na quarta parte do documento e funcionam como espaços adequados para o estudo dos conteúdos propostos para os cursos de Dança dessa instituição. Há uma indicação de adequação dos espaços para o acesso de portadores de necessidades especiais através de rampas móveis. Todos os Laboratórios são equipados com som, vídeo e TV. Outros dois possuem piano e um deles é equipado ainda com mesa de luz e de som e oficina cenotécnica.

A quinta parte do PPP descreve a “Organização didático-pedagógica” do curso. A Instituição C é organizada academicamente como Faculdade de categoria administrativa Particular. O curso de Dança dessa instituição oferece as modalidades Bacharelado e Licenciatura, dispondo de 120 (cento e vinte) vagas anuais, distribuídas nos dois turnos oferecidos pelo curso: Noturno e Matutino, cada

um com 60 vagas. As turmas têm no máximo, 30 alunos para as aulas teóricas e nas atividades práticas, as turmas são subdivididas conforme a metodologia adotada pela Coordenação. O limite mínimo para integralização do curso é de três anos e meio.

A última parte do texto apresenta a “Sistemática de Avaliação” proposta pelo curso. A avaliação do desempenho escolar dos alunos é feita por disciplina, tendo como parâmetros a frequência e o aproveitamento. A frequência às aulas e demais atividades escolares é obrigatória e, independentemente dos resultados obtidos, o aluno que apresentar frequência inferior a 75% do número total de aulas de cada disciplina, é considerado reprovado, devendo repetí-la.

O aproveitamento é verificado através de exercícios escolares (no mínimo dois por semestre), de aplicação teórica ou prática, desenvolvidos durante o semestre letivo e/ou de uma prova final na disciplina. Visando à avaliação progressiva do aluno tais exercícios constam de trabalhos que revelem o aproveitamento como: provas, argüições, entrevistas e outras formas de verificação previstas no programa de cada componente curricular.

Os alunos que obtiverem média de aproveitamento igual ou superior a 7,0 (sete) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco) por cento são considerados aprovados, ficando dispensados da prova final. Já os alunos com média final de aproveitamento entre 3,0 e 6,9 e que apresentem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco) por cento, devem submeter-se o exame final na disciplina.

Quanto aos alunos que não atingem o mínimo exigido para se submeterem à prova final, o documento determina que,

em qualquer disciplina, o aluno que não tenha obtido média final 5 (cinco) ou não tenha prestado exame final, em razão de frequência insuficiente, mas tenha frequência igual ou superior a 50% (cinquenta) por cento e média de aproveitamento no mínimo igual a 3 (três), deve, para ser aprovado, submeter-se a Regime de Recuperação, a ser regulado pelo Colegiado de Curso, respeitado o que dispõe este Regimento. (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição C).

Contudo, para cada período letivo, o aluno não pode ser beneficiado do regime de recuperação em mais de três disciplinas. Neste caso, cabe ao aluno a escolha daqueles componentes em que fará a recuperação, tendo-se por definitiva a reprovação nos demais.

Em anexo ao PPP são apresentados os fluxogramas dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança.

Instituição D

Trata-se de uma instituição pública de Ensino Superior, mantida com recursos públicos estaduais. De acordo com o Projeto Pedagógico da Instituição D, o curso dispõe de 25 (vinte e cinco) vagas anuais, que são disponibilizadas para o ingresso via processo seletivo Vestibular, mais prova de habilidade específica. O período de funcionamento do curso é integral e seu limite mínimo para integralização é de 4 (quatro) anos.

O PPP desta Instituição é dividido em sete partes. Na primeira parte do documento, “Introdução”, o curso apresenta sua visão de educação, seu entendimento de Dança, bem como sua metodologia de trabalho. Para tanto, a Dança, dentre outras coisas, “é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira representando um veículo privilegiado de expressão e sentimento e comunicação social” (Projeto Político Pedagógico da Instituição D). Apesar disso o documento declara a carência de pesquisas e o desenvolvimento da “Dança Brasileira” diante do pouco “investimento na formação do profissional, fundamentada na pesquisa que amplia a visão parcial dada pelo mercado” (Projeto Político Pedagógico da Instituição D).

O texto destaca ainda a importância da pesquisa aliada à formação deste futuro profissional com destaque para o desenvolvimento artístico dos alunos, vinculado a outras linguagens, como: o teatro, a música e artes plásticas. O desejo

do curso é que seus alunos desenvolvam, dentre outras coisas, a habilidade de refletir a Dança enquanto área de conhecimento.

A segunda parte do documento, “Justificativa”, traduz a preocupação do curso em propor um projeto pedagógico dinâmico e em evolução. Para tanto, estruturas curriculares, ementas de disciplinas e carga horária são testadas e reformuladas a todo o momento, na tentativa de aproximar a proposta do ideal pretendido. Com esta dinâmica, o curso acredita ser interessante um ambiente que favoreça a vinculação da história do indivíduo e sua experiência social na cultura brasileira, ao seu processo de formação artística, colaborando desta forma, com a superação do desafio de realizar uma aliança entre a excelência profissional e a capacidade de reflexão crítica da realidade.

Na terceira parte, o documento apresenta os “Objetivos” do curso. Como objetivos gerais esta graduação em Dança propõe:

- Desenvolver habilidades e competências baseadas em conhecimentos que formam o profissional participativo, atuante e responsável.
- Desenvolver sensibilidade artística e capacidade de reflexão no campo da Dança para contribuir de modo crítico e criativo. (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição D).

Estes objetivos gerais são aliados aos objetivos específicos na busca da formatação da estrutura pedagógica do curso. Dentre estes objetivos é possível destacar a importância em considerar as estruturas advindas das “Danças Populares Brasileiras” e os corpos imanentes de seus variados segmentos na formação profissional do professor-artista.

A sexta parte do PPP destaca as “Habilidades e competências do profissional de Dança”:

- Domínio dos princípios cinesiológicos relativos a performance corporal.
- Conhecer a estrutura anátomo-fisiológica do corpo humano.
- Exercitar distintas linguagens corporais de forma a ampliar tanto as condições do intérprete quanto da criação coreográfica.
- Integrar conhecimento técnico, teórico e prático na interpretação da Dança.

- Decodificar o movimento, reconhecendo sua dinâmica, espaço, forma e demais fatores que o compõem.
- Analisar técnicas corporais nos seus estilos.
- Conhecer e experienciar processos que contemplem a criação do movimento como fonte de pesquisa e investigação coreográfica.
- Compreender o processo histórico da Dança e suas relações contextuais com a arte e a sociedade.
- Conhecer o espaço cênico, sua relação com a criação coreográfica e as diferentes possibilidades de utilização de espaços alternativos.
- Reconhecer a necessidade do trabalho multidisciplinar (música, iluminação, cenário, figurino, etc) na produção em Dança. (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição D).

As “Diretrizes e sínteses do Projeto Pedagógico” são descritas na quinta parte do documento. É apresentada uma analogia da proposta pedagógica do curso com a estrutura de um corpo humano. Nesta perspectiva, o estudo do corpo e do movimento (anatomia, cinesiologia e consciência do movimento) é conectado ao desenvolvimento de técnicas para Dança e o desenvolvimento de linguagens em Dança. Este conjunto de conhecimento forma o “eixo” do curso e, desta “espinha dorsal” nascem duas “Asas”.

A primeira Asa tem o objetivo de desenvolver o conhecimento técnico-artístico do corpo, integrados à expressividade e criatividade. Para tanto, são utilizadas as técnicas tradicionais de Dança, “não como modelos, mas como instrumento para o estudo dos princípios básicos do movimento”(Projeto Político Pedagógico da Instituição D).

Já a segunda Asa tem como princípio contribuir para uma ampla formação do profissional da Dança, propondo um perfil para a atuação social e transformadora da realidade na qual desenvolverá seu trabalho. Tendo as manifestações culturais da diversidade brasileira, esta Asa propõe ainda uma concepção ideológica na qual os fundamentos corporais estão apoiados.

A sexta parte apresenta o “Perfil do Licenciado em Artes”. Nesta proposta “constatou-se que em seus projetos de formação de professores, o saber sensível proveniente de nossa corporeidade é um princípio inerente das artes e deverá permeá-las todo o tempo” (Projeto Político Pedagógico da Instituição D). Para tanto, a formação deste profissional deverá aliar ao domínio dos materiais e técnicas de criação, a reflexão sobre o fazer artístico e à compreensão do desenvolvimento

integral do ser humano. Este trabalho necessita de um ambiente de constante estímulo não só para a criação, mas também para a pesquisa em artes em suas diferentes estruturas. A idéia de um mero facilitador de aprendizagens e técnicas não corresponde a este perfil. Além disso, é importante destacar que, para o PPP deste curso, o papel do professor de Dança “consiste em acurar a percepção e os processos sensíveis de seus alunos, criando neles um lastro de sensibilidade e expressividade” (Projeto Político Pedagógico da Instituição D).

Buscando garantir o espaço adequado para a discussão e formulação das questões referentes ao ensino das artes, a Instituição D propõe que o estudo dos componentes curriculares referentes à formação pedagógica e comuns às diferentes linguagens artísticas seja administrado por um único núcleo formado por professores com experiência artística e pedagógica. Nesta proposta, os três componentes referentes a este processo são: 1. – Fundamentos Filosóficos da Arte Educação; 2. – Psicologia do Desenvolvimento Aplicado às Artes I; 3. – Ensino de Artes e Necessidades Educativas Especiais I.

Ainda na sexta parte do documento é apresentada a estrutura curricular para este curso de licenciatura em Dança. A carga horária mínima para conclusão do curso é de 4140 horas-aula (h/a), distribuídas no currículo da seguinte forma:

- Estudo dos Princípios Básicos do Movimento – 1020h/a;
- Manifestações Culturais da Diversidade Brasileira – 330h/a;
- Núcleo Comum – 180h/a;
- Ateliês – 750h/a;
- Atividades Acadêmico-Científico-Cultural – 195h/a;
- Trabalho de Conclusão do Curso – 300h/a;
- Núcleo Pedagógico – 585h/a;
- Estágio Supervisionado – 210h/a;
- Eletivas – 570h/a.

O currículo do curso é organizado por núcleos de concentração de componentes curriculares, conforme apresentação acima, ao longo de oito semestres. O curso propõe uma trajetória para integralização dos estudos do futuro

graduado em Dança, por meio de uma estrutura curricular que também oferece opções de componentes equivalentes, de maneira que o aluno possa, também, construir sua própria trajetória acadêmica. Esta estrutura curricular sugere que em cada semestre o aluno curse uma média de sete componentes do currículo obrigatório do curso, cumprindo ainda com Atividades Complementares e os componentes eletivos. Tal sugestão apresenta-se estruturada da seguinte forma:

Primeiro Semestre: *Ateliê de Prática em Dança I; Anatomia e Fisiologia Humana Básica; Ateliê de Criação I; Dança do Brasil; Ateliê de Produção Cênica; História da Dança I; Técnica I: Investigação e Percepção; Fundamentos Filosóficos da Arte Educação.*

Segundo Semestre: *Eletiva; Dança do Brasil II; Ateliê de Prática em Dança II; História da Dança II; Ateliê de Criação II; Fisiologia do Movimento; Técnica II: Investigação e Percepção; Escola e Cultura.*

Terceiro Semestre: *Eletiva; Dança do Brasil III; Psicologia e Educação; Ateliê de Criação III; História da Dança no Brasil; Técnica III: Prática e Análise; Psicologia do Desenvolvimento Aplicado às Artes; Atividade Acadêmico Científico Cultural I; Cinesiologia I.*

Quarto Semestre: *Eletiva; Introdução à Antropologia da Arte; Ateliê de Criação IV; Dança do Brasil IV; Técnica IV: Prática e Análise ; Cinesiologia II; Atividade Acadêmico Científico Cultural II; Políticas Públicas: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira.*

Quinto Semestre: *Eletiva; Estágio I; Ateliê de Criação V; Ensino de Artes e Necessidades Educativas Especiais; Técnica V: Variação e Exploração; Estágio Supervisionado I; Atividade Acadêmico Científico Cultural III.*

Sexto Semestre: *Eletiva; Estágio II; Ateliê de Criação VI; Estágio Supervisionado II; Técnica VI: Variação e Exploração; Atividade Acadêmico Científico Cultural IV.*

Sétimo Semestre: *Eletiva; Trabalho de Conclusão de Curso Em Arte e Educação I; Técnica VII: Expressão e Integração; Atividade Acadêmico Científico Cultural V; Trabalho de Conclusão de Curso I.*

Oitavo Semestre: *Técnica VIII: Expressão e Integração; Atividade Acadêmico Científico Cultural VI; Trabalho de Conclusão de Curso II; Trabalho de Conclusão de Curso Em Arte e Educação II.*

Disciplinas Eletivas: *Introdução à Metodologia de Pesquisa; Traje e Espaço Cênico para a Dança II; Cultura Brasileira; Métodos de Pesquisa Antropológica I; Psicologia do Desenho Aplicado à Dança II; Imagem do Espetáculo de Dança; Produção Fotográfica em Dança; Produção Videográfica em Dança; Tópicos Especiais I; Métodos de Pesquisa Antropológica II; Dança Clássica IV; Dança do Brasil V; Tópicos Especiais II; Educação Através da Arte; Dança do Brasil VI; Tópicos Especiais III; História do Figurino; Expressão Dramática na Dança; Artes Corporais do Oriente I; Tópicos Especiais IV; Tópicos Especiais V; Artes Corporais do Oriente II; Tópicos Especiais VI; Atividades Orientadas de Pesquisa; Tópicos Especiais VII; Tópicos Especiais VIII; Tópicos Especiais IX; Tópicos Especiais X.*

Apontando para a necessidade de se adotar formatos que possibilitem a integração dos diferentes conteúdos aliados à necessidade de se considerar algumas práticas que propiciem a leitura do corpo em movimento criaram-se os Ateliês de Dança. De acordo com o PPP da Intuição D, esses ateliês têm como perspectiva estratégica unir as diferentes habilidades e competências de refletir e compreender criticamente os fundamentos que organizam um conhecimento específico – a Dança – propostos pelo curso.

Ao longo de o curso são oferecidos oito ateliês de Dança: Ateliê de Prática em Dança I e II; Ateliê de Criação I, II, III, IV, V e VI; e Ateliê de Produção Cênica.

Os “ateliês” deverão abranger os conteúdos de Consciência Corporal, Expressão e Movimento, improvisação e composição coreográfica, trabalhos em métodos que propiciem leituras corporais e trabalhos em música específicos para bailarinos. Os “ateliês” estarão articulados às disciplinas de Técnicas de Dança (de I a III) e as de Dança do Brasil (de I a

III), sempre buscando trajetórias prático-teóricas na área artística integradas ao ensino da dança. (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição D).

Para os idealizadores do PPP do curso, as atividades desenvolvidas juntos aos Ateliês, contemplarão diferentes necessidades dos alunos quanto à aquisição de habilidades corporais percepção e observação, bem como a capacidade de ver e compreender as diferenças de seus pares.

A sétima e última parte do PPP destaca a ementa para cada um dos componentes do currículo. Neste documento não há registro de bibliografia e proposta de avaliação.

Instituição E

Finalizando este conjunto de descrição das Matrizes Curriculares e Projetos Político-Pedagógicos dos cursos estudados, apresento a Instituição E, que possui organização acadêmica tipo Universidade, de caráter público Federal. O Projeto Pedagógico deste curso de graduação em Dança é dividido em quatro partes conforme descrição a seguir.

Na primeira parte o documento propõe a “Introdução/Histórico” do curso, que localiza esta graduação em Dança dentro da instituição, seu contexto geográfico e histórico. De acordo com esses dados, o curso oferecia no momento de sua criação, duas possibilidades de entrada: Magistério Elementar e Magistério Superior. Atualmente, após o delineamento do seu perfil acadêmico, o curso apresenta uma nova forma de qualificação: Licenciatura em Dança e Dançarino Profissional. A proposta pedagógica aqui apresentada, bem como sua proposição curricular, vem alterar sua proposição inicial construída basicamente a partir da Resolução s/n de 19 de agosto de 1971.

A segunda parte do documento compreende a “Justificativa” do curso que propõe alternativas pedagógicas que sejam pertinentes e adequadas às

necessidades acadêmicas desta graduação e, “afinadas a um só tempo com as demandas do campo profissional da dança, com valores e concepções da contemporaneidade e com os propósitos mais caros à função universitária” (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição E).

Na terceira parte do PPP, intitulada “Apresentação de uma nova proposta pedagógica para os cursos de graduação em dança”, o curso apresenta como “objetivo prioritário a formação do aluno como artista, docente e crítico que possibilite a construção de um profissional cidadão, com enfoque especial à dimensão humana” (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição E). Além do objetivo central, são apresentadas ainda as diretrizes para o curso de Dança que compreendem, em linhas gerais, I) partir do *reconhecimento* da arte enquanto campo do conhecimento; II) a identificação e a compreensão das tendências, pensamentos e demandas sociais, norteadoras das ações humanas e profissionais ; III) a informação enquanto conhecimento curricular, esta em sintonia com o momento contemporâneo e alicerçados em referências características de cada contexto sócio-cultural; IV) o desenvolvimento do aluno é considerado na sua totalidade; V) o aluno aprende “produzindo conhecimento”; VI) o professor tem predominantemente o papel de mediador e facilitador do ensino-aprendizagem; e VII) o exercício criativo configura-se num enfoque primário com vistas à produção de novos paradigmas estéticos.

Encerrando a terceira parte o Projeto Pedagógico apresenta o “Perfil do egresso” deste curso de Dança, como profissionais capazes de enfrentar desafios complexos e diversificados, demandando um perfil que, além de um cidadão crítico e participativo, apresente uma disponibilidade e um compromisso com a linguagem da Dança como área de conhecimento; a criação coreográfica e a produção das artes cênicas, envolvendo uma concepção estética contemporânea; a reflexão e a geração de produção inovadora; conhecer as manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira; a articulação e o diálogo entre os campos da educação e da arte; e a produção de novos conhecimentos artísticos e novas tecnologias educacionais. Ainda sobre o perfil do egresso do curso o PPP apresenta uma série de competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas ao longo da graduação para estes profissionais, que deverão:

- compreender fundamentos e princípios da ciência do movimento humano, da estética artística, dos contextos social e cultural da atualidade e das demandas e perspectivas observadas no mercado de trabalho onde os dançarinos e coreógrafos atuarão;
- conhecer a estrutura bio-psico-social do indivíduo, o seu desenvolvimento na construção da identidade e formação do artista;
- conhecer as novas concepções científicas do corpo humano, assim como sua evolução histórica;
- conhecer aspectos da cinesiologia e anatomia necessários para instrumentalizar o profissional de dança;
- dominar novas e diversificadas técnicas de habilidades corporais e suas metodologias;
- conhecer a recente produção teórica e artística da área como base norteadora da produção e difusão do conhecimento;
- conhecer as novas tecnologias em arte e educação e suas aplicações em processos de ensino e aprendizagem;
- conhecer teorias estéticas e da criação artística que fundamentem a investigação da dança como linguagem, assim como sua produção no cenário artístico;
- fomentar a pesquisa da e sobre a dança, incluindo a investigação de métodos e estratégias coreográficas, e poder assim desenvolver uma capacidade para a estruturação dos elementos da composição artística;
- compreender a dança como forma de expressão cultural. (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição E).

A quarta e última parte do Projeto Pedagógico da Instituição E, trata da “Organização dos componentes curriculares”. Para tanto, o Curso propõe um entendimento de currículo que

não pode ser compreendido apenas como uma forma que dá sustentação e serve de ponto de partida a um processo, mas deve guardar em seu corpo o sentido de equacionar três centros de orientação, como objetivos e metas: _ o aluno (na perspectiva do cidadão, do artista e do profissional), o conhecimento em seus aspectos conceituais e operacionais, avaliados em cada situação educacional, em sintonia com paradigmas dos contextos sócio-cultural e da contemporaneidade. (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição E).

Este curso dispõe de 45 (quarenta e cinco) vagas anuais, que são disponibilizadas para o ingresso via processo seletivo Vestibular, mais prova de habilidade específica. Funcionando no período matutino, seu limite mínimo para integralização é de três anos e meio e sua carga horária para conclusão é de 3073 horas-aula (h/a), distribuídas no currículo através de módulos e laboratórios conforme apresentado abaixo:

- Eixo Básico – 1615h/a.

- Eixo Pedagógico – 204h/a.
- Prática – 476h/a.
- Atividades Complementares – 200 h/a.
- Optativas – 170h/a.
- Estágio Docente – 408h/a.

O currículo do curso é organizado por módulos de componentes curriculares, conforme apresentação acima, ao longo de sete semestres. Em cada semestre é sugerido ao aluno cursar uma média de quatro componentes do currículo obrigatório do curso, cumprindo ainda as Atividades Complementares e os componentes optativos.

- **Primeiro Semestre:** Estudo do Corpo I; Estudos de Processos Criativos I; Estudos Críticos Analíticos; Laboratório de Condicionamento Corporal I.
- **Segundo Semestre:** Estudo do Corpo II; Estudos de Processos Criativos II; Estudos Críticos Analíticos II; Laboratório de Condicionamento Corporal II.
- **Terceiro Semestre:** Estudo do Corpo III; Estudos Críticos Analíticos III; Estudos de Processos Criativos III; OPTATIVA.
- **Quarto Semestre:** Estudo do Corpo IV; Estudos de Processos Criativos IV; Estudos Críticos Analíticos IV; Fundamentos Psicológicos da Educação.
- **Quinto Semestre:** Laboratório do Corpo I; Laboratório de Criação Coreográfica I; Arte como Tecnologia Educacional I; Didática e Práxis Pedagógica I; OPTATIVA.
- **Sexto Semestre:** Laboratório do Corpo II; Laboratório de Criação Coreográfica II; Arte como Tecnologia da Educação II; Didática e Práxis Pedagógica II; Organização da Educação Brasileira.
- **Sétimo Semestre:** Prática de Ensino; Optativa Educação; OPTATIVA.

- **Componentes curriculares optativos:** *Prática em Grupo; Investigação Cênica; Arte Educação; Antropologia da Educação; Educação Infantil; Ioga; GRD; Estética; Cultura Baiana; Cultura Brasileira; Antropologia do Folclore; Anatomia Artística; Música e Ritmo; Fisiologia da Voz; Técnica Vocal; Elementos de Música I; Elementos de Música II; Folclore Musical; Coral Universitário; Inglês; Francês; Espanhol; Elementos de Teatro; Dicção; Fundamentos do Teatro.*

De acordo com o PPP o currículo deste curso propõe a reintegrar conteúdos de disciplinas em um corpo de conhecimentos, tendo como objetivo a integralidade da produção artística, da criação em Dança. Nesta estrutura, o conhecimento em Dança é organizado em: 1) Componentes Curriculares Básicos (Estudos do Corpo, Estudos de Processos Criativos e Estudos Crítico-Analíticos); 2) Práticas – Laboratórios (experimentação das técnicas corporais, dos processos de criação e das práticas pedagógicas); 3) Estágio Docente (Arte como Tecnologia Educacional I e II); e 4) Atividades Complementares.

Todos os componentes estudados no curso são estruturados a partir de três temas como eixos centrais com o intuito de fomentar a troca de informações e a produção de conhecimento. Os eixos temáticos são aplicados nos três primeiros anos de formação: 1º Ano – Contemporaneidade; 2º Ano – Identidade(s)/Diversidade/Pluralidade; e 3º Ano – Ser cidadão profissional artista e educador.

Estes temas se considerados como transversais, desenvolvidos em todos os módulos, estimularam o diálogo entre informações, experiências criativas seguidas por reflexões críticas, indicando claras perspectivas de construção de novas práticas pedagógicas transdisciplinares. (Projeto Político Pedagógico do curso de Dança da Instituição E).

Além dos componentes obrigatórios alinhavados pelos três eixos temáticos apresentados acima, o graduando do curso de Dança desta instituição deverá cumprir também as Atividades Complementares. Neste documento, tais atividades são entendidas tanto como a participação em ações e projetos

acadêmicos quanto a execução de propostas voltadas para a investigação de novas tecnologias de educação e arte, experimentações artísticas e participação em grupos.

Encerrando a quarta e última parte, o documento apresenta as ementas dos componentes curriculares básicos do curso e o quadro curricular a partir dos eixos temáticos.

ANEXO A – RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 2004.**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO Nº 2, DE 27 DE AGOSTO DE 2004.**

Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 4/2004, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 12 de agosto de 2004, resolve:

Art. 1º O artigo 15 da Resolução CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005.”

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ROBERTO CLAUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO B – RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 2005.**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (*)
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2005**

Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 4/2005, homologado por despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no D.O.U. de 14 de outubro de 2005, resolve:

Art. 1º O art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, com a redação dada pela Resolução CNE/CP nº 2/2004, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

Art. 15. (...) § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de novembro de 2005. Seção 1, p. 17.

ANEXO C – RESOLUÇÃO CNE/CES nº 3, de 2004.**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****RESOLUÇÃO Nº 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004.(*)**

Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776/97, de 3/12/97 e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Dança, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 195/2003, de 5/8/2003, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004, resolve:

Art. 1º O curso de graduação em Dança observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da Instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Dança, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
- IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares;

XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Dança poderão admitir modalidades e linhas de formação específica.

Art. 3º O curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

Art. 4º O curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal;

II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos;

III - desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais;

IV - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-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, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida;

Art. 5º O curso de graduação em Dança deve contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes conteúdos interligados:

I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores;

II - conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;

III - conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Dança estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção e pré-requisito, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos

desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de ensino superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produção coreográficas, do domínio dos princípios cinesiológicos, da performance, expressão e linguagem corporal, de atuação em espaços cênicos e de outras atividades inerentes à área da dança, nas múltiplas manifestações da arte e da vida.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Dança, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contento, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de Graduação em Dança, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.

Art. 11. A duração do curso de graduação em Dança será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. Os cursos de graduação em Dança para a formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO D – PARECER CNE/CES nº 67/2003**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.

I – RELATÓRIO

A Câmara de Educação Superior, na sessão de 4/12/2002, deliberou favoravelmente sobre a proposta de reunir, em parecer específico, todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes fixados pelo então Conselho Federal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Com isto, será possível estabelecer-lhes o diferencial a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), como também instituir um instrumento básico para subsidiar Pareceres e Resoluções da CES, na espécie, novos estudos da CES sobre a duração dos cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Convém salientar que se recolheu de fonte contida no Parecer CNE/CES 146/2002 parte substancial dos elementos constantes do quadro comparativo entre os Currículos Mínimos Profissionalizantes e as Diretrizes Curriculares Nacionais, decorrente da releitura dos atos normativos existentes, sobretudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de cada época e dos atos do então CFE e do atual CNE, por isto que se recomenda a revogação do aludido Parecer.

Desta forma, é propósito deste Parecer, em razão da metodologia adotada, constituir-se Referencial Para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Inicialmente, constata-se, pelo resgate da legislação vigente à época, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, estabeleciam que ao, então, Conselho Federal de Educação incumbia a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o País, os quais foram concebidos com os objetivos a seguir elencados, dentre outros:

1) observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante fossem assegurados, como *“igualdade de oportunidades”* e como critério básico norteador dos estudos, os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos, que fixavam os currículos mínimos, também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter os padrões unitários, uniformes, de oferta curricular nacional;

2) assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem graus profissionais, por curso, diferenciado apenas em relação às disciplinas complementares e optativas;

3) facilitar as transferências entre instituições, de uma localidade para outra, ou até na mesma localidade, sem causar delonga na integralização do curso ou “*em perda de tempo*”, com a não contabilização dos créditos realizados na instituição de origem, como se vê no art. 100 da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 7.037/82;

4) fornecer diplomas profissionais, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão, como rezava o art. 27 da Lei 5.540/68; e

5) permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade, mantendo-se, pelo menos, o número de créditos/cargas horárias-aula estabelecido no currículo aprovado.

A concepção de currículos mínimos, à luz dos objetivos já elencados, implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens.

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Assim, rigidamente concebidos na norma, os currículos mínimos profissionalizantes não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!

Com o advento da Lei 9.131, de 24/11/95, - dando nova redação aos arts. 5º a 9º da LDB 4.024/61, - o art. 9º. § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”.

No exercício daquela competência, a CNE/CES, em 3/12/97, aprovou o Parecer 776/97, com o propósito de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, definindo ali que as referidas diretrizes devem “se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”.(sic)

Além disso, o Parecer em tela estabeleceu também os seguintes princípios para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação:

“1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na

composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos

currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

“2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a

fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas,

os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

“3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

“4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro

graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo

programa;

“5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

“6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se

refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

“7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação

em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da

carga horária;

“8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que

utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas”.

Na mesma época e também no exercício de sua competência, a SESu/MEC publicou o Edital 4, de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que, adotando metodologia adequada a diferentes eventos, realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, e encaminhassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

Este procedimento ensejou um alto nível de participação de amplos segmentos institucionais, resultando na legitimação das propostas da SESu/MEC, desde quando advieram ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades,

de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica, e com a ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates.

Estabeleceu-se, então, um Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, constituindo-se de um roteiro, de natureza metodológica, por isto mesmo flexível, de acordo com as discussões e encaminhamentos das Propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, sistematizando-as segundo as grandes áreas de conhecimento, nas quais os cursos se situam, resguardando, conseqüentemente, toda uma congruência daquelas Diretrizes por curso e dos paradigmas estabelecidos para a sua elaboração.

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que eles objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Ademais, devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Assim sendo, para todo e qualquer curso de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam as seguintes recomendações:

- “1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;*
- “2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;*
- “3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;*
- “4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e*
- “5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteados os instrumentos de avaliação.”*

Posteriormente, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer 583/2001, levando em conta o disposto no Parecer 776/97, da referida Câmara, no Edital 4/97, da SESu/MEC, e no Plano Nacional de Educação, - Lei 10.172, de janeiro de 2001, resumindo seu entendimento na forma do seguinte voto:

“1. A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.”

“2. A Diretrizes devem contemplar:

“a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico

deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;

“b- Competência/habilidades/atitudes.

“c- Habilitações e ênfase.

“d- Conteúdo curriculares.

“e- Organização do curso.

“f- Estágios e atividades complementares

“g- Acompanhamento e Avaliação”.

Desta maneira, ficou evidente que, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, a intenção é mesmo garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior ao elaborarem suas propostas curriculares, por curso, conforme entendimento contido na Lei 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE, ao definir, dentre os objetivos e metas, “(...) Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...”.

De tudo quanto exposto até esta parte, poder-se-á estabelecer as principais diferenças entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares Nacionais, com o propósito de mostrar os avanços e as vantagens proporcionadas por estas últimas:

1) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfiadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;

2) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;

3) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;

4) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias;

5) enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

6) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; e

7) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam o diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.

- **Mérito**

Como já assinalado anteriormente, a LDB 4.024/61, na versão original do art. 9º, seguido pelo art. 26 da Lei 5.540/68, conferiu ao então Conselho Federal de Educação a competência para fixar os currículos dos cursos de graduação, o que ensejou a obrigatoria observância dos denominados currículos mínimos profissionais de cada curso, inclusive de suas habilitações, fixados mediante resoluções daquele Colegiado, válidas nacionalmente, para qualquer sistema de ensino, resultando para as instituições apenas a escolha de componentes curriculares complementares e a listagem para os alunos de disciplinas optativas, e, quando concebesses cursos experimentais, inovando e criando respostas para situações localizadas, ainda assim só poderiam colocá-los em funcionamento após prévia aprovação dos currículos e autorização dos cursos.

Desta forma, engessados os currículos mínimos e direcionados para o exercício profissional, com direitos e prerrogativas assegurados pelo diploma, nem sempre o currículo pleno significou a plenitude de uma coerente e desejável proposta pedagógica, contextualizada, que se ajustasse permanentemente às emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas, por isto que os graduados, logo que colassem grau, já se encontravam defasados em relação ao desempenho exigido no novo contexto, urgindo preparação específica para o exercício da ocupação ou profissão.

Nesse quadro, era mesmo necessária uma espécie de “desregulamentação”, de flexibilização e de uma contextualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, para que as instituições de ensino superior atendessem, mais rapidamente, e sem as amarras anteriores, à sua dimensão política, isto é, pudessem essas instituições assumir a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas necessidades sociais – demanda social ou necessidade social -, expressões estas que soam com a mesma significação da sua correspondente “exigência do meio” contida no art. 53, inciso IV, da atual LDB 9.394/96.

Sendo as instituições de ensino superior caixa de ressonância das expectativas sociais, ali ecoava a demanda reprimida no mercado de trabalho, no avanço tecnológico e científico, ficando, não raro, impossibilitadas de implementar qualquer projeto com que ousassem inovar em matéria curricular, salvo se, nos termos do então art. 104 da LDB 4.024/61 e no art. 18 da 5.540/68, tivessem o destemor, nem sempre reconhecido, de propor cursos experimentais com currículos estruturados como experiência pedagógica, porque não se enquadravam nos currículos mínimos vigentes, sabendo-se que, como se disse, mesmo assim estavam eles condicionados à prévia aprovação pelo Conselho Federal de Educação, sob pena de infringência à lei.

A Constituição Federal de 1988, com indiscutíveis avanços, prescreveu, em seu art. 22, inciso XXIV, que a União editaria, como editou, em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB 9.394/96, além das normas gerais, nacionais, decorrentes do art. 24, §§ 1º a 4º, da referida Carta Magna, contemplando, na nova ordem jurídica, um desafio para a educação brasileira: as instituições assumirão a ousadia da criatividade e da inventividade, na flexibilização com que a LDB marcou a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis.

No caso concreto das instituições de ensino superior, estas responderão necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos, o que significa, no art. 43, preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos etc. Disto resultou o imperioso comprometimento das instituições formadoras de profissionais e de recursos humanos com as mudanças iminentes, no âmbito político, econômico e cultural, e até, a cada momento, no campo das ciências e da tecnologia, nas diversas áreas do conhecimento, devendo, assim, a instituição estar apta para constituir-se resposta a essas exigências.

Certamente, adviria uma nova concepção da autonomia universitária e de responsabilização das instituições não-universitárias, em sua harmonização com essas mutações contínuas e profundas, de tal forma que ou as instituições se revelam com potencial para atender “às exigências do meio”, ou elas não se engajarão no processo de desenvolvimento e se afastarão do meio, porque não poderão permanecer “preparando” recursos humanos “despreparados” ou sem as aptidões, competências, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento a essas mudanças. Com efeito, repita-se, não se cogita mais do profissional “preparado”, mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.

Isto significa um marco histórico, porque, em matéria de concepção pedagógica do processo educativo e, conseqüentemente, das concepções das ações pelas quais a educação e o ensino venham a efetivar-se, sem dúvida haveria de ser repensada a elaboração dos currículos

dos cursos de qualquer grau ou nível, especialmente os de graduação, convocadas que estavam todas as instituições da comunidade para exercerem uma ação conjugada, harmônica e cooperativa, com o Poder Público e com outras instituições, como se verifica no art. 205 da Constituição Federal (“com a colaboração da sociedade”) e no art. 211 (“em regime de colaboração”), para resgatar a educação dos percalços em que se encontrava e ante os desafios acenados em novos horizontes da história brasileira e do mundo.

Por isto, a nova legislação (Leis 9.131/95 e 9.394/96) teria de firmar diretrizes básicas para esse novo desafio, promovendo a flexibilização na elaboração dos currículos dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por “Diretrizes Curriculares Nacionais”.

Desta forma, foram estabelecidas, a partir das orientações gerais contidas nos Pareceres CNE/CES 776/97 e 583/2001, bem como nos desdobramentos decorrentes do Edital 4/97 SESu/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, por curso, considerado segundo a respectiva área de conhecimento, observando-se os paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidades, habilitações, conteúdos ou tópicos de estudos, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da instituição, para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações, adotados indicadores de qualidade, sem prejuízo de outros aportes considerados necessários.

Neste passo, não é demais repetir que tudo foi concebido com o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Diante do exposto, votamos favoravelmente à aprovação do referencial constante deste Parecer, propondo-se, com sua homologação, a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002, publicado do D.O.U. de 13/5/2002. Brasília-DF, 11 de março de 2003. Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Relator Conselheiro Lauro Ribas Zimmer – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a). Sala das Sessões, em 11 de março de 2003. Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente Conselheiro Lauro Ribas Zimmer – Vice-Presidente

Parecer Homologado (*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 02/06/2003.

ANEXO E – RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 2002.**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (*) (**) (***)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *lócus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

(***) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002.