

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO  
CURSO LICENCIATURA EM DANÇA**

**STEFÂNIA LIMA DE OLIVEIRA**

**DA ACADEMIA À SALA DE AULA: trajetória de egressos licenciados em dança da  
ESAT(2016-2017)**

**MANAUS**

**2018**

**STEFÂNIA LIMA DE OLIVEIRA**

**DA ACADEMIA À SALA DE AULA: trajetória de egressos licenciados em dança da  
ESAT (2016-2017)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para aquisição do título de licenciado em dança.

Orientadora: M<sup>a</sup> do Perpetuo Socorro N. Ribeiro

**MANAUS**

**2018**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

STEFÂNIA LIMA DE OLIVEIRA

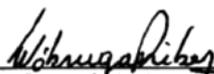
DA ACADEMIA À SALA DE AULA: trajetória de egressos licenciados em dança da  
ESAT (2016-2017)

Monografia/TCC apresentado a Universidade do Estado  
do Amazonas, como requisito para aquisição do título  
de Licenciado em Dança.

Aprovado em: 03/12/2018

Resultado: 9,3

### Banca Examinadora



Profª Ma de P Socorro N. Ribeiro – Dra  
Instituição UEA  
Orientadora



Profª Amanda Pinto – Dra\*  
Instituição UEA  
1ª Avaliadora



Profª Mônica M N da Costa Lobato - MSc  
Instituição SEMED – Manaus  
2ª Avaliadora

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por me proporcionar o dom da vida, para chegar até esse momento após anos de curso, e mesmo com todas as lutas passada alcançar a vitória de participar da criação e construção desse trabalho.

A Prof.<sup>a</sup> Maria do Perpetuo Socorro, por ter me aceito como orientanda pela disposição e paciência durante o processo de construção e orientação do referido trabalho, principalmente por ser esse exemplo de profissional a qual pretendo alcançar um dia, sempre disposta a ensinar e aprender, nas mais diversas e inconvenientes horas do dia, sempre compreensiva e dispostas a ajudar no que for necessário.

A Prof.<sup>a</sup> Carmen Lucia, que esteve na minha banca de qualificação, e através da aprovação, acreditou no meu trabalho e me proporcionou a oportunidade de estar aqui hoje, bem mais confiante do que estive no processo de qualificação. As Professoras Amanda Pinto e Mônica Lobato, por aceitarem participar da banca examinadora.

A minha família em especial a minha Mãe Valdiza, minha Irmã Kamila, por tomarem conta do meu filho, e me incentivar a concluir o curso. Ao meu irmão Wellington Alves, por ser esse exemplo de profissional que em meio às tribulações me incentivou a não desistir.

Por fim ao meu filho Nicolas Henrique por, ser essa criança maravilhosa que compreende minha ausência, mesmo sendo tão jovem.

**MUITO OBRIGADO!**

## RESUMO

Este trabalho analisa a expectativa do profissional egresso de licenciado em dança da Escola Superior de Artes e Turismo, nos últimos dois anos diante do campo de atuação. O arcabouço documental e teórico trouxe para discussão leituras do Projeto Pedagógico do Curso, versão 2013 e Plano de Desenvolvimento Institucional versões 2007-2011 e 2017-2021. Abordou temas sobre formação e expectativas de egressos no âmbito das licenciaturas, assim como a sintonia que deve haver entre atuação e mercado de trabalho e o processo ensino-aprendizagem por meio da dança-educação. A metodologia é de natureza básica, exploratório-descritivo, de fundo documental e quanto ao objetivo qualitativo pela relação dinâmica que se deu entre os sujeitos e o campo. A escolha dos sujeitos que se enquadrassem no período preestabelecido se tornou um transtorno pela ausência de profissionais que respondessem o perfil desejado. Entretanto, após diversas tentativas na rede pública de ensino, optamos por duas professoras que trabalham em instituições com perfis pedagógicos antagônicos, porém contratadas para a mesma função, ou seja, ser professora de dança no âmbito da educação. Consideramos que as expectativas das egressas apresentam posições distintas que foram afloradas no decorrer da formação, afirma uma das entrevistadas. Para a outra egressa foi necessário adaptar-se ao modelo pedagógico da instituição contratante. Contudo mediante a pesquisa realizada ficou claro que as expectativas dos egressos quanto ao campo de atuação, transita entre o desejo de estabilidade profissional, capacitação almejada em conjunto com as instituições contratantes e por fim contribuir para a idealização de uma escola plena que respeite a diversidade.

**Palavra-Chave:** Dança, Formação, Egresso.

## ABSTRACT

This work analyzes the expectation of the graduated professional of dance license of the School of Arts and Tourism, in the last two years before the field of performance. The documentary and theoretical framework brought for discussion readings of the Pedagogical Project of the Course, version 2013 and Institutional Development Plan versions 2007-2011 and 2017-2021. It addressed topics about the training and expectations of graduates in the scope of the degrees, as well as the harmony between the work and the labor market and the teaching-learning process through dance education. The methodology is of a basic, exploratory-descriptive nature, with a documental background and as regards the qualitative objective of the dynamic relationship between the subjects and the field. The choice of the subjects that fit into the pre-established period became a disturbance due to the absence of professionals who responded to the desired profile. However, after several attempts in the public school, we opted for two teachers who work in institutions with antagonistic pedagogical profiles, but contracted for the same function, that is, to be a dance teacher in the field of education. We consider that the expectations of the graduates present different positions that were raised during the formation, says one of the interviewees. For the other student, it was necessary to adapt to the pedagogical model of the contracting institution. However, through the research carried out, it was clear that the expectations of the graduates in the field of activity, transited between the desire for professional stability, desired training together with the contracting institutions and finally contribute to the idealization of a full school that respects diversity.

**Keywords:** training - egress - dance - education

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - BASE TEÓRICA E DOCUMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA ESAT .....	9
1.1 ESTRUTURA E DESAFIOS DO CURSO.....	10
1.1.1 Aspectos relevantes na formação do licenciado em dança.....	11
1.2 EXPECTATIVAS E REALIZAÇÕES DOS EGRESSOS DE LICENCIATURA.....	13
1.2.1 A arte-dança na educação básica .....	14
1.3 FATOS GERADOS NO CAMPO DA PROFISSÃO .....	16
1.3.1 Teoria e prática do professor (a) de dança na escola.....	17
2CAPÍTULO - PROCESSO METODOLÓGICO: encontros e divergências no campo de pesquisa .....	21
2.1 INFRAESTRUTURA E LOCALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES-CAMPO .....	22
2.1.1 Centro Educacional Século.....	22
2.1.2 Unidade de Acolhimento Institucional Moacyr Alves .....	23
2.2 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS EGRESSOS .....	25
2.3 PRÁTICA PROFISSIONAL DO EGRESSO DO CURSO DE DANÇA.....	27
3. ANÁLISE E DISCUSÃO DOS DADOS .....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	32
REFERÊNCIAS .....	34
ANEXOS .....	36
APENDICE .....	40

## INTRODUÇÃO

A pesquisa está pautada na linha temática Dança-Educação e como delimitação, foca na expectativa dos egressos licenciado em dança da ESAT, diante do campo de atuação. Como objetivo geral temos: analisar a expectativa do egresso de licenciatura em dança da ESAT, nos últimos dois anos, diante do campo de atuação. Como objetivos específicos temos: a) Conhecer a estrutura do Curso de Dança; b) Apontar os desafios do curso de licenciatura em dança da ESAT e c) Sublinhar a expectativa do egresso diante da prática profissional.

A relevância da pesquisa surgiu a partir do projeto mais educação, que consistia em ministrar reforço escolar para estudantes de baixo rendimento, além de introduzir a arte-cultura e o desporto na rotina dos mesmos. A partir de então, observei a relação criada entre a prática dos estudantes com o contexto escolar e a metodologia utilizada pelo professor para demonstrar a dinâmica da dança a partir de movimentos corporais criados através sequências coreográficas.

Trabalhamos com um arcabouço documental e teórico que trouxe para discussão leituras do Projeto Pedagógico do Curso, versão 2013 e Plano de Desenvolvimento Institucional versões 2007-2011 e 2017-2021 e legislações. Abordou temas sobre formação e expectativas de egressos no âmbito das licenciaturas, assim como a sintonia que deve haver entre atuação e mercado de trabalho e o processo ensino-aprendizagem por meio da dança-educação.

A metodologia é de natureza básica, exploratório-descritivo, de fundo documental e quanto ao objetivo qualitativo pela relação dinâmica que se deu entre os sujeitos e o campo. A escolha dos sujeitos que se enquadrassem no período preestabelecido se tornou um transtorno pela ausência de profissionais que respondessem o perfil desejado. Entretanto, após diversas tentativas na rede pública de ensino, optamos por duas professoras que trabalham em instituições com perfis pedagógicos antagônicos, porém contratadas para a mesma função, ou seja, ser professora de dança no âmbito da educação.

Nesse sentido organizamos o corpo do trabalho distribuído em capítulos. O **CAPÍTULO I - BASE TEÓRICA E DOCUMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA ESAT**, descreve as estruturas e os desafios do curso supracitado, fala dos aspectos relevantes na formação do licenciado em dança, expectativas e realizações dos egressos de licenciatura, arte e dança na educação básica, realizações no campo da profissão.

No CAPÍTULO II – PROCESSOS METODOLÓGICOS: encontros e divergências no campo de pesquisa. Neste descrevemos a infraestrutura e geografia das instituições-campo, trabalhamos o diálogo sobre os sujeitos egressos e atuação docente do egresso do curso de dança.

O CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS, reescreve os objetivos e discute com base teórica e metodológica a partir da triangulação metódica os dados obtidos no campo de pesquisa. Por fim apresentamos as considerações finais sobre as expectativas das egressas diante do campo de atuação. Mediante a pesquisa realizada ficou claro que as expectativas dos egressos quanto ao campo de atuação, transita entre o desejo de estabilidade profissional, capacitação almejada em conjunto com as instituições contratantes e por fim contribuir para a idealização de uma escola plena que respeite a diversidade.

## **CAPÍTULO I - BASE TEÓRICA E DOCUMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA ESAT**

O capítulo teoriza, discute e reflete sobre criação e estrutura do Curso de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), cuja finalidade está na capacitação do profissional tanto da licenciatura quanto do bacharelado em dança, com rigor teórico e metodológico, despertando e sensibilizando-o quanto ao uso da dança na formação da cidadania. Como elemento multiplicador das artes, o profissional de dança vê o ambiente de trabalho como “espaço prioritário de atuação e multiplicação de suas ações” na educação básica, tendo como mote a relação dança-arte-educação no planejamento e no desenvolvimento das ações pedagógicas. O curso apresenta uma estrutura pedagógica com vasto material no campo das artes, preparando o acadêmico para a carreira de professor licenciado em dança, na expectativa de atender a necessidade de especialistas na referida área.

Como embasamento, apresentamos os pressupostos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), destacamos itens do PDI e a legislação que norteia o curso em consonância com autores que abordam a formação e a atuação do professor de dança, como área do conhecimento.

Historicamente, a implantação do curso se deu com o Ato de Criação aprovado pelo Decreto Lei nº 21.963 de 27/06/2001 e Resolução nº 116/2008-CEE/AM, de 11/11/2008, publicada no DOE do dia 15/12/2008, que o reconheceu como tal (PDI, 2017-2021, p. 101). O curso se insere na diversidade artístico-cultural da região amazônica, na medida em que busca atender as demandas próprias do desenvolvimento socioeconômico do Estado, tanto no que se refere à capital quanto aos municípios (PPC, 2013, p. 20).

Atualmente o Curso de Licenciatura em Dança habilita profissionais com capacidade para atender a Educação Básica, não da forma como ocorria anteriormente, com formação empírica, sem teorias que trabalhassem a compreensão, sensibilidade estética e perspicácia observacional da disciplina analítica e do exercício interpretativo, conforme o teor do documento (p. 21).

## 1.1 ESTRUTURA E DESAFIOS DO CURSO

A estrutura do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), foi delineada a partir da base curricular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), conforme descrição do PPC (2013). Segundo o documento, a UFBA oferece esta modalidade de curso desde 1956. Com a implantação do referido curso no Estado do Amazonas, a arte ganhou novas configurações e protagonizou “[...] a efervescência do discurso contemporâneo e reflexão das políticas públicas para o desenvolvimento e entendimento da dança como campo de conhecimento científico e artístico, com múltiplas perspectivas na área profissional (p. 22).

A Instituição tem investido no Projeto Pedagógico do Curso de Dança (PPC), desde sua implantação, atualizando-o de acordo com as exigências sociais do Estado do Amazonas. O PPC (2013), descreve que a base mercadológica em primeira instância é oferecida pela Secretaria de Estado, com campos múltiplos de atuação artística na área da dança, envolvendo as atividades do intérprete, do coreógrafo, do produtor e do professor de dança, o que pode ser comprovado com os corpos artísticos estáveis do Teatro Amazonas (o Corpo de Dança do Amazonas e o Balé Folclórico).

Envolvida com a formação do acadêmico a UEA reafirma o comprometimento com a sociedade, elaborando um perfil institucional com as seguintes finalidades (PDI, 2017-2021, p. 25):

- I – Promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;
- II – Ministrando cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado;
- III – Realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos;
- IV – Participar na colaboração, execução e acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamentais, inclusive com a prestação de serviços; e
- V – Cooperar com as Universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e internacionais.

Entre 2007 e 2011, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEA atentava para a demanda de novos profissionais com competência e habilidade, focado na necessidade de elevar o padrão de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão. Nesse sentido, o ensino superior enfrentou desafios demandados de políticas nacionais voltadas para:

- a) formação do cidadão crítico, ético, criativo e socialmente comprometido com a sociedade, capaz de produzir, organizar, difundir e controlar o conhecimento;
- b) melhoria da qualidade do ensino e da formação profissional, fomentando e reforçando a inovação, a interdisciplinaridade, e a transdisciplinariedade nos programas acadêmicos;
- c) condições de igualdade no que se referem ao acesso e permanência, tomando por base os méritos, capacidade, esforços e perseverança, sem permitir discriminação e favorecendo a inclusão das minorias reconhecidas socialmente;
- d) uma formação que considere os aspectos ligados à socialização, integração, cooperação, participação;
- e) o desenvolvimento de habilidades que permitam a aprendizagem continuadas, nas mais diferentes situações de vida (PDI, 2007-2011, p. 19).

Nesse período a UEA, além dos desafios já citados, enfrentou problema específicos do Curso de Dança Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), como o número reduzido de profissionais concursados para as diferentes disciplinas, espaços adequados para práticas, entre outros. Problemas dessa natureza, são recorrentes nas universidades brasileiras, Selma Garrido (2003) se reporta a questão como situações cíclicas no ambiente escolar frente aos diferentes desafios da sociedade, seja de infraestrutura física, pedagógica, políticas, econômicas e sociais nesse início de século. Nos dezessete anos de existência, a ESAT tem convivido com a falta de verbas destinadas a infraestruturas que favoreçam o ensino, o desenvolvimento da pesquisa e extensão, reduzindo a implementação de projetos de desenvolvimento científico e tecnológico, de disciplinas que necessitam de laboratórios para atender a demanda dos cursos.

Dos desafios observados, constatamos que o desenvolvimento das aulas práticas do Curso de Dança, está condicionado ao número reduzido de salões que atendem as diversas modalidades nos diferentes períodos. Outra questão é a acessibilidade. Quando se trata de cadeirantes a situação é crucial tanto quanto o acesso aos cinco andares através do sistema de elevador. As políticas orçamentárias destinadas ao suprimento das necessidades apresentadas, sofreram restrição nos últimos anos, prejudicando o processo ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere a necessidade de concursos públicos.

### **1.1.1 Aspectos relevantes na formação do licenciado em dança**

O Curso de Licenciatura em Dança dá ênfase ao estilo clássico de dança como o Ballet Clássico e a Dança Contemporâneo, cujo conteúdo corresponde a aproximado de 45% do Curso, de acordo com o PPC (2013), o que em suma aponta a base das componentes

curriculares do início até a formação do acadêmico, conforme a modalidade dos cursos ofertados pela instituição.

Com relação ao curso ora citado, este oferece componentes curriculares compatíveis com a legislação através de didáticas e processos metodológicos atuais. Outro salto qualitativo do PPC (2013), foi a inserção da componente Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no currículo, como disciplina obrigatória que atende a Lei nº 13.146/2016 no seu Art. 1º que diz: “assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e a cidadania”. O tema dança e cultura popular e abordagem Socioantropológica de cultura, em formato de disciplina, trouxe para discussão aspectos regionais da cultura do homem amazônico e das populações indígenas e afrodescendentes propiciando discussão sobre conhecimento tradicional e história brasileira.

As disciplinas citadas, representam importantes momentos que o Brasil vem enfrentando com relação a diversidade e desigualdade social. Entretanto, convém frisar a escassez da literatura que trata especificamente dos assuntos e a relação com a dança e a educação no contexto regional que torna o estudo mais enriquecedor diante da multiplicidade de saberes. Outro ponto relevante a ser descrito neste tópico se refere à invisibilidade do Curso de Dança diante da oferta de trabalho, fato comprovado pelo egresso ao se submeter à prova de títulos e entrevistas para ocupar atividades de artes em turmas da Educação Básica, concorrendo com profissionais de outras especialidades. Ao adentrar neste mercado de trabalho, o mesmo constata que a imagem do profissional de dança, fora da universidade, ainda está atrelado a ludicidade o que corrobora com a situação citada anteriormente. Essas questões criam situações constrangedoras e evidenciam a situação do egresso de licenciado em dança em detrimento de um sistema educacional que acolhe professores leigos, para trabalhar dança como aporte do processo de ensino e aprendizagem. Essa invisibilidade tem gerando conflitos em torno de determinadas decisões, ao negar o direito do licenciado em dança, de assumir a sala de aula nesta modalidade, desmerecendo sua formação. As instituições contratantes, em sua maioria, sequer diferenciam a formação do egresso bacharel, do licenciado em dança, para exercer a função de professor.

O bacharel em dança adquire competências e habilidades diferentes do licenciado. Os conteúdos das componentes que estruturam esta modalidade de ensino, tanto teóricas quanto práticas, são preestabelecidos pelo PPC(2013) e corresponde a 75% do curso, em relação as disciplinas de licenciatura. Além da dança, a licenciatura apresenta em seu currículo componentes teóricas de dança, didática e desenvolvimento humano, bem como a

metodologia a ser utilizada de acordo com o Plano de Curso do professor. De modo geral cada modalidade do curso de dança se adequa a área de atuação, seja na licenciatura ou no bacharelado como determina o PPC (2013).

Ainda que o Curso de Licenciatura em Dança da ESAT prepare o acadêmico para atender o público em geral, é evidente que há diferenciação entre faixa etária e diferentes modos de lidar com as diversidades regionais. Nas escolas ribeirinhas das comunidades do interior, há o agravante da diversidade climática, dos períodos de estiagem e grandes cheias dos rios, além da infraestrutura física e humana das escolas rurais. Professores e estudantes enfrentam dificuldades no percurso entre casa e escola em decorrência de grandes distâncias e\ou meio de locomoção como embarcações fluviais do tipo cano, rabetas ou pequenos barcos que funcionam como condução escola disponibilizadas pelos governantes. Essas peculiaridades representam barreiras, muitas vezes intransponíveis, para a formação intelectual desses indivíduos, e as políticas do alto escalão da educação, por não conhecer a realidade amazônica não investem em infraestrutura que se adeque a Região.

## **1.2 EXPECTATIVAS E REALIZAÇÕES DOS EGRESSOS DE LICENCIATURA**

A jornada do profissional licenciado em dança tem início com a aquisição do conhecimento adquirido ao longo do curso, que por sua vez começa a obter proporções de grau superior. Essa transição é fortalecida por meio da prática e do ingresso na pesquisa, onde é possível aprofundar os conteúdos gerais e específicos das diversas áreas do conhecimento, obtido no decorrer dos períodos. Durante a formação, o estudante transita entre teoria e prática, procurando compreender o processo ensino-aprendizagem que o guiará no contínuo da profissão.

Ao longo da trajetória de formação a academia gera expectativas quanto ao curso e suas possibilidades explicitadas no PPC do curso, as quais o acadêmico se submete. Ao se tornarem egressos, ou seja, aquele que conclui o curso, estes se afastam do local de formação, semelhantemente aos egressos da ESAT. Neste nível, a Instituição possui algumas expectativas em torno do egresso dentre elas está o perfil proposto pelo PPC:

Com base no artigo 3º da Resolução nº 3 de 8 de março de 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais, o perfil desejado para o Curso de Graduação em Dança, trata da formação de profissionais que se apropriem de um pensamento reflexivo, de uma sensibilidade artística comprometidos com a pesquisa e produção coreográfica, com o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades concernentes à atuação profissional, evidenciando sensibilidade estética e

cinesiológica. Sendo elemento de valorização humana e possibilitando a práxis de tornar-se participativo nas múltiplas manifestações socioculturais (PPC, 2013, p.26).

Ao analisar o teor do texto proposto pelo PPC para o egresso, há que se ressaltar as expectativas do egresso e a oferta da academia, pois deve haver mutualidade entre o que aprende e o que ensina. Quando o egresso se vê como discente, logo existe um mundo completamente diferente do que o vivenciado no ensino regular da educação básica. Selma Garrido (2003) coloca que os discentes ainda inseguros de suas crenças e descrenças a respeito da escolha da docência como profissão, inicia um processo de redescobrimto das possibilidades da convivência com linguagem (falar e ouvir) do trabalho coletivo dentro da academia, este discente se percebe com mais consciência e capacidade para o futuro de modo a práxis se estabelecer nas experiências vividas no processo de formação.

Outro ponto do PPC a ser discutido se refere a urgência de trabalhar conteúdos regionalizados, respeitando a diversidade cultural, como cita o documento quanto a obrigatoriedade do egresso de contribuir de forma relevante para o crescimento artístico e cultural da cidade de Manaus. Essa é uma das formas que o egresso tem para responder e refletir os questionamentos oriundos da sala de aula e trabalhar o papel social, político e econômico do indivíduo, diante das demandas atuais. O seu empenho fortalece as ações educacionais tornando a sociedade mais consciente de seu papel, com postura ética e estética, antevendo princípios científico e histórico capaz de ressignificar a cultura amazônica.

O item 3.1 do PPC (2013, p. 22) expressa o quantitativo de formandos do curso de dança em um período de sete anos: de 2005 a 2012, o número de formados foi de 62 licenciados e 36 bacharéis. Desse período, cinco pertencem ao corpo docente do Curso de Dança da ESAT, nas duas modalidades, fazendo valer a formação do egresso e a suprimto de professores em determinadas disciplinas, atendendo as metas da formação. Há, também, um elevado número de desistente e reprovados no decorrer dos períodos, essa elevação se da por diversos fatores dentre eles financeiros, sociais, econômicos e pessoais de cada discente.

### **1.2.1A arte-dança na educação básica**

O Ensino da arte adentra ao currículo escolar com a LDB de 1971, com registro de “Educação Artística”. Até então, a arte era vista como atividade educativa informal, não explicitada como componente curricular. Contudo no ensino regular, posteriormente, a LDB de 1996 com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26, § 2º afirma: “O ensino da

arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Entretanto as legislações ao longo do tempo sofreram alterações e em 6 de julho de 2010, passou a vigorar Lei nº 12.287, com indicação no Art. 10 § 2º onde ratifica que o “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Posteriormente a Governo Federal cria a Lei13.278/2016 com base na anterior, e inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, com a proposta de desenvolver a cultura, regional de forma mais tênue no currículo educacional.

Para Amanda Pinto (2015) a força da lei não obstaculizou o avanço das artes, sobretudo no ensino da dança que, “a partir dessa data torna-se referência para o ensino dessa área de conhecimento nas escolas em todo o território nacional. [...] devendo ser abordada no período correspondente a um ano letivo entre o primeiro e o quarto anos e outro ano letivo entre o quinto e oitavo ano” (p. 23). Apesar de fazer parte do currículo escolas, a dança era vista de forma ilustrativa, ou seja, fazendo parte, apenas dos eventos escolares, não exigia um profissional graduado para a função, mas que obtivesse algum conhecimento na área. Essa primeira proposta de implementação da dança na educação, exigiu profissionais capazes de atender a legislação, levando o Estado a providenciar cursos de formação continuada para professores neste segmento. No primeiro momento a formação foi proposta para professores de Arte, Letras e Pedagogos, pois ambos necessitavam da referida formação para a prática do trabalho escolar nas suas áreas de atuação.

Carolina Andrade e Káthia Godoy (2017), realizaram estudos que propõem trabalhar o processo histórico na formação continuada em decorrência das alterações legais até a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>. A redação do documento propõe alterar o teor da educação infantil ao ensino fundamental II. Além dessas questões, as autoras chamam atenção para a existência de profissionais formados antes de a legislação entrar em vigor, o que os autoriza atuarem como profissionais no ensino regular, entretanto esse quantitativo não contempla a quantidade de vagas a serem preenchidas, o que exige do Estado a implementação, urgente, de cursos de formação continuada que atenda a demanda.

Em Manaus, Pinto (2015) entrevistou a gerente do Núcleo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) que na ocasião declarou:

---

<sup>1</sup> O documento está na última fase de debates públicos, por meio das audiências. A previsão é que ele seja debatido pelos conselheiros até o fim de 2018. [Basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc](http://Basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc).

[...]que luta desde seu ingresso para que a capacitações para a área de Artes seja implementada, não obtendo êxito ainda por que não são acatadas pela agência – GEF. Projetos para as áreas de língua portuguesa e matemática são sempre os únicos contemplados com prioridade, segundo a professora. Dessa forma, os conteúdos de Artes são inseridos de maneira informal nos planejamentos das duas áreas (PINTO, 2015, p.81).

Os processos de formação representam avanços significativos na prática do professor e na forma como este lida com os estudantes, visto que, a dança como método no ensino da arte, no ensino regular, faz parte do processo preestabelecido pelos PCN's, (1997, p. 48).

Assim:

A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais [...], mas pelo prazer do exercício, [e] adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual fluente e expressivo [...].

Há que se destacar que essa primeira aprendizagem está vinculada as relações que os estudantes estabelecem no ambiente escolar e fora dele. Embora a atuação do profissional que lidam com esta faixa etária seja agregadora o que faz dele um formador de opinião com possibilidade de inserir a arte\dança como instrumento capaz de trabalhar inúmeras funções na formação da criança desde coordenação motora à cognição. Ao utilizar as diferentes formas de ensino e de conteúdo como cultura, economia, história e literatura, possibilita um aprendizado holístico que permite ao estudante 'pensar o ser' e 'compreender o si mesmo' em determinado tempo e espaço.

### **1.3 FATOS GERADOS NO CAMPO DA PROFISSÃO**

Aqui abordamos, com base nas experiências de Ribeiro (2018), a necessidade de formar profissionais da educação com atitudes coletivas, saberes e capacidades para desenvolver um trabalho eficiente com uma população diversificada. Através das lentes acadêmicas nos conscientizamos da necessidade de trabalhar em sala de aula o saber acumulado no contínuo da vida, tanto do discente quanto do docente e de aprender a lidar com a diversidade de línguas e culturas que geram os diferentes modos de pensar o vir a ser no mundo. Entretanto enfrentamos outros abismos institucionais diz a autora, como as barreiras da gestão educacional relacionadas aos favorecimentos de cargos ou vagas de matrículas,

sobretudo nas escolas que atendem famílias de “baixa renda” ou de “populações étnicas” distintas.

No campo das realizações uma identidade profissional se elabora, partindo do conceito social e da observação da transmissão do processo educacional próprio de cada população. Aprendemos que os fatores determinantes de cada população contribuem para a formulação da identidade do professor, são os valores aprendidos no decorrer da vida acadêmica, no cotidiana doméstico e escolar que nos levam a entender e administrar as angústias e o sentimento do “ser professor”. Essa consciência acontece a partir do recorte que fazemos dos professores que promoveram mudanças e mostraram as diferenças e as dificuldades próprias da profissão, de maneira a entender a escolha da docência como modo de vida.

A personalidade, e as reflexões da prática do professor em sala de aula, sobretudo no caso da dança, nos processos de criação, dizem respeito diretamente ao profissional que cada um se propõe a ser, principalmente na área da docência, na qual o professor é um formador de opinião, ao mesmo tempo um preparador de estudantes-cidadão, capaz de enfrentar para conhecer os reveses do mundo atual. Segundo Garrido (1999, p.21) “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

Ressaltamos alguns pontos na história da formação dos professores quando ingressam na prática laboral e encontram trabalhos desarticulados das disciplinas e do cotidiano dos envolvidos, ou seja, o descaso do saber acumulado. Neste caso, a didática empreendida no decorrer da formação do egresso tem papel preponderante para dissolução do problema ou mesmo minimizá-lo. Esse entendimento aponta para “uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência - saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos-” afirma, (GARRIDO, 1999, p.25). O egresso licenciado em dança não deve construir o “saber-fazer” em sala de aula, se não partir do seu próprio fazer.

Para Garrido (1999), existe a ilusão do saber das ciências do homem, diz o egresso: “Eu sou capaz de atender a funcionalidade da educação e trabalhar no saber-fazer refletindo sobre suas causas, e ilusões do saber pesquisar” (p.26). É próprio do recém professor alegar o fazer compreender, utilizando instrumentos que, na maioria das situações não estão disponíveis nas instituições públicas de ensino, o que os torna apáticos diante do saber-fazer, visto como premissa da experiência que ser reduz na experimentação. Reitera Garrido com a seguinte frase: “... eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber”, atitude recorrente na rede pública de ensino em Manaus, segundo relatos das entrevistadas, onde o

fazer leigo sobrepuja o fazer científico, situação recorrente na vida do egresso do Curso de Licenciatura em Dança.

Durante as discussões pedagógicas no decorrer do curso muito se ouviu falar na importância de preparar professores com atitudes reflexivas em relação ao conteúdo de suas disciplinas e o parecer do estudante e as condições sociais que o influenciaram, o que nos propiciou momentos de aprendizagem e posteriormente nos deu retorno. No campo da profissão do egresso licenciado em dança concordamos com Garrido (1999) de que: “As escolas de formação de professores precisam ser reconhecidas de modo a propiciara formação com consciência e sensibilidade social” (GARRIDO 1999, p.31).

### **1.3.1 Teoria e prática do professor (a) de dança na escola**

Tomando como ponto de partida a fase atuante dos egressos, colocamos em evidência a dança no contexto escola, no qual o componente de dança começa a fazer parte do currículo regular a partir 6º ano do ensino fundamental II. Neste momento os discursos e o pensamento crítico a respeito da modalidade dança, tornam-se tênue para as partes, ou seja, estudante e professor iniciam a relação aprender *versus* ensinar que beneficia o todo com compromisso e responsabilidade. Para ilustrar esse momento Isabel Marques (2003) reflete sobre essa relação da dança na escola quando diz:

Neste mar de possibilidades, característico da época em que vivemos, talvez seja este o momento mais propício para também refletir criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é – e talvez não deva ser- o único lugar para aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça, e enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de ‘festinha de fim de ano’(MARQUES 2003, p.17).

No processo de ensino e aprendizagem o meio onde ocorrem as relações sociais é de extrema importância, para que, a compreensão mútua seja elucidada de maneira que o estudante absorva conhecimentos, na expectativa de equiparar estudante e professor no contexto onde se dá esta relação. Segundo Marques (2003, p.32) “o professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um propositor e principalmente, um articulador, um interlocutor entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola”.

Marques ainda propõe, que o professor com as características citadas anteriormente esteja atento ao universo dos estudantes, observando o meio sócio, político e cultural, de maneira a intermediar a relação entre as disciplinas, sem distinguir umas das

outras, fazendo com que a “dança dos estudantes”, seja de movimentos e ritmos como o funk, o rap e a dança de rua, com o repertório proposto por eles em conjunto com a instituição, faça parte do planejamento educacional, de modo a atender as expectativas e que sejam consideradas como essenciais no decorrer das aulas.

Para que as experiências ocorram é necessário que o professor planeje de forma sistemática o conteúdo de acordo com a faixa etária dos estudantes e reconheça no conteúdo previsto o perfil de sua sala de aula. Entre 12 e 13 anos o desenvolvimento motor e a cognição estão aflorados, e o estudante já possui uma percepção de mundo, do outro e de si.

Érica Verderi (2000) vê a dança com sistema de cunho livre e expressivo onde não existam erros nem acertos apenas o ato de dançar sem prevalência de ritmos ou estilos, somente a expressividade em junção com as escolhas de cada um.

[...] observamos que as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, como o jogo, a dança, a ginástica entre outros buscam identificar a participação dos alunos nestas modalidades. É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de proposta e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar sobre a dança na escola (VERDERI 2000, p. 59).

Em concordância com Verderi sobre a prática da dança Dionísia Nanni (1998) destaca a espontaneidade que interage de forma harmônica nos domínios que se integram sem predominância de um sobre o outro, ou seja, independente da escolha de movimento, o importante é a prática da dança. Como já citado anteriormente a dança se apresenta na escola em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ao afirmar:

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem. Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (1997, p. 67).

O trabalho realizado na escola pelo professor de dança, além estimular as habilidades motoras também promove o senso estético dos estudantes, visto que, na faixa etária citada os mesmos começam a compreender a percepção do outro em contraponto com a diversidade de corpos encontrada na sala de aula. De modo que o professor assume o papel de intermediador e estimulador dessas relações, propondo a integração dos corpos nos trabalhos realizados na classe. Ressaltamos ainda que apesar de a dança chegar de maneira formal a partir do 6º ano o trabalho corporal começa a ser realizado ainda na infância onde as crianças se movimentam

sempre. Neste momento a dança é proposta como um processo de expressão corporal como diz o PCN's.

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre com a maioria dos adultos), mas pelo prazer do exercício, para explorar o meio ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual fluente e expressivo (PCN's 1997 p.49).

As atividades exercidas pelos estudantes na escola impulsionam, e amplificam a criatividade, uma vez que, a escola é uma extensão do processo vivencial da criança em sua formação e as atitudes do professor são importantes na concentração e atenção do estudante, sem que se perca a espontaneidade e a ludicidade. A proposta do professor no decorrer da aula pode tanto inibir a criança, quando fazê-la agir de forma inadequada ou indisciplinar, ou seja, é preciso estimular a confiança do estudante sem que se perca o respeito entre as partes.

O professor propõe ao estudante atividades que o faça sentir-se instigado a levar as ações propostas para serem solucionadas em casa, permitindo analisá-las de forma concreta, dentro do seu universo, o que vem sendo estimulado em algumas escolas da rede pública. Ao professor de dança cabe sensibilizar o estudante, de maneira que o movimento do corpo seja uma continuidade da consciência trabalhada nas aulas em questão.

Verderi (2000) acredita que não se deve ensinar o estudante a dançar, mas a criar condições para que ele se movimente de tal modo que a demonstração de movimento seja um caminho, e não uma via disciplinar. Toda dança é válida desde que sua concepção seja estimulada, dando possibilidades ao corpo de se expressar. Levando em consideração o pensamento da autora sobre dança na escola, ainda que não exista técnica, mas metodologias que se baseiem nas proporções tecnicistas aprendidas pelo professor ao longo do tempo, é válido.

Assim sendo, podemos estabelecer uma ligação entre o que se aprende e o que se quer ensinar, propondo caminhos que proporcionem ao professor e ao estudante uma relação de estímulo mútuo, dado que, assim como o professor possui conteúdos a ministrar, o estudante também possui conhecimentos vivenciais, os quais o professor pode aprender com ele a cada dia.

## **CAPÍTULO II - PROCESSO METODOLÓGICO: encontros e divergências no campo de pesquisa**

O presente capítulo está estruturado para explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado pela investigação. Apresenta-se a pesquisa adotada neste estudo, tendo em conta o método, a abordagem, os instrumentos de coleta de dados, de análise e interpretação dos resultados. A ciência tem como objetivo fundamental conferir a veracidade dos fatos. Para isso, foi preciso utilizar o método científico, o qual define as diretrizes e orientações de como desenvolver o trabalho de pesquisa, as técnicas que devem ser empregadas, a sequência adequada de atividades, etc., com o intuito de conferir um grau de confiabilidade aos resultados obtidos.

A pesquisa realizada é de natureza básica, pois visa aprimorar o conhecimento e entender os fenômenos em torno do objeto de estudo. Para Minayo (2009, p. 52) esta forma de investigar “permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento” visando, portanto, “criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido”. Por outro lado, gera informações úteis e relevantes para o avanço da ciência sem conotações práticas previstas.

Trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, que segundo Gil (1996): “Envolve levantamento bibliográfico capaz de habilitar o investigador a enxergar o problema pesquisado; favorece a relação entre as variáveis para análise de dados e estimula a compreensão das falas expressas pelos sujeitos sociais”. Visa também, descrever as características de determinada população ou fenômeno. Ao investigarmos o processo pelo qual o egresso passa até a chegada no mercado de trabalho, observamos determinadas variáveis que consolidarão a análise de dados.

Quanto à abordagem do problema, a mesma é de cunho qualitativo pela relação dinâmica entre o campo e os sujeitos. No campo da pesquisa qualitativa a observação é fundamental para discernirmos a subjetividade dos sujeitos, mantendo um distanciamento epistêmico próprio do pesquisador. A mesma ainda se enquadra como documental, pois “foi elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico” (Gil, 1996 p.159), a saber, os documentos apresentados e descritos no capítulo primeiro.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizamos observação dos fatos relatados pelos egressos, questionários, entrevistas e o diário de campo como técnica de anotação dos fatos.

A metodologia utilizada na pesquisa se baseou em teóricos que discutem métodos e técnicas de pesquisa, postura do pesquisador e aponta o tipo de técnica adequado de acordo com o objeto de estudo e objetivos. Sendo de cunho qualitativo, utilizamos questionário e entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com duas profissionais licenciadas em dança, oriundas da ESAT, dos anos 2016 e 2017, que hoje desenvolvem suas atividades na área de Dança-Educação.

O motivo pelo qual a pesquisa não foi realizada em escola da rede pública de ensino se deve pela ausência de egressos, formados nos dois últimos anos que ocupassem cargos nessas instituições. Por fim, vale destacar que o PPC que norteia este trabalho data de 2013, conseqüentemente a primeira turma de formados ocorreu em 2016. Por outro lado, o documento que utilizamos passou por reformulações e enxugamentos ao fundir determinadas disciplinas e alterar carga horária de outras, como exemplo temos a componente Libras que hoje é obrigatório, desmembramento da didática e junção de duas componentes gerando uma única intitulada abordagem Socioantropológica de culturas.

## **2.1 INFRAESTRUTURA E LOCALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES-CAMPO**

Neste tópico apresentamos e descrevemos a infraestrutura política e social das duas instituições-campo, que contribuíram para a geração dos dados. O Centro Educacional Século, instituição que funciona em regime integral, no qual atende da educação infantil ao 3º ano do ensino médio e a Unidade de Acolhimento Institucional Moacyr Alves, mantida pelo Núcleo de Amparo Social Tomás de Aquino (ONG) que funciona em regime integral, oferecendo atividades complementares para pessoas com e sem deficiência de diferentes faixas etárias. O abrigo Moacyr Alves, tem como particularidade, trabalhar as relações sociais de seu público com o entorno da instituição.

### **2.1.1 Centro Educacional Século**

O Centro Educacional Século está localizado à rua Coronel Teixeira, Nº 4371, Bairro Ponta Negra, Zona Oeste de Manaus. O centro surgiu da visão empreendedora de seus mantenedores, em decorrência da ausência de uma escola de padrão internacional e inovadora na cidade de Manaus. A pretensão da instituição é possibilitar a inserção de profissionais que trabalhem as artes como elemento interdisciplinar na formação do cidadão. Esta seria uma das formas de admitir profissionais licenciados para trabalhar as disciplinas de conhecimento

geral e específicos da arte como dança, música, teatro e artes visuais. Além desses relatos, a professora acrescentou que existem dados no portal da instituição<sup>2</sup> que é atualizado a cada semestre.

Outra informação relevante, descrita pela docente faz referência a forma como a Instituição trabalha a ação pedagógica com diferentes objetivos, de acordo com os níveis de ensino, além da composição do quadro de funcionários com excelente formação para assumir com eficiência a gestão pedagógica, o que favorece a organização institucional, bem com o trabalho dos docentes no local.

A proposta pedagógica está fundamentada em três pilares: o conhecimento; a ética e a disciplina. A instituição visa, também, propiciar uma sólida formação integral ao estudante, buscando desenvolver cidadãos comprometidos com valores éticos, políticos, críticos-reflexivo e sociais, em prol da construção de uma sociedade melhor. A meta da instituição e ser referência na Região Norte por meio de processos educacionais de padrões qualitativos e inovadores para a difusão do conhecimento, embora considere o padrão quantitativo, assim atendera a demanda e as exigências do mercado atual. O regime integral facilitou a implementação de atividades complementares, além de dois projetos, o “Bullying não é brincadeira “ e o “ Era uma vez no futuro”, cuja proposta é de sensibilizar e conscientizar o público atendido pela instituição abrangendo os familiares.

A instituição procura manter uma relação coeso e transparente com clientes, colaboradores e parceiros na perspectiva de consolidar as demandas sociais e trabalhar o “aprender a aprender” focado em uma sociedade mais justa.

### **2.1.2 Unidade de Acolhimento Institucional Moacyr Alves**

A Unidade de Acolhimento Institucional Moacyr Alves (UAIMA) está localizada à rua Prof.<sup>a</sup> Lea Alencar Nº 1014, bairro Alvorada I, Zona Centro-Oeste. A entrevista com a professora, sujeito social da pesquisa, foi de vital importância pelas informações disponibilizadas, que respondiam os itens do questionário. No decorrer das conversas, a mesma utilizou o link<sup>3</sup>, da UAIMA para repassar com detalhes, informações que no momento não dispunha. Disse-nos a professora que o principal mantenedor da unidade tem sido o governo do Estado do Amazonas através da Secretária de Assistência Social e Cidadania (SEAS) até 2011 e da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEPED)

---

<sup>2</sup>[https://seculomanaus.com.br/site\\_/bullying](https://seculomanaus.com.br/site_/bullying)

<sup>3</sup><https://abrigomoacyralves.wordpress.com/a-instituicao/>.

a partir de 2012, por meio de convênio firmado e renovado anualmente. Estas Instituições cobrem as despesas pertinentes aos tratamentos e a equipe de profissionais. Existe doações de diferentes fontes que são utilizadas para compra de material básico, pagamento de funcionários permanente (limpeza, manutenção, alimentação e cuidadores), encargos sociais, luz, telefone e combustível.

No histórico da instituição sublinhamos quadro de funcionários, que conta com aproximadamente 80 (oitenta) pessoas, que se dividem em atividades de atendimento e acolhimento além dos serviços prestados às pessoas da comunidade. O acolhimento institucional é de alta e média complexidade conforme tipificação do Sistema Único de Assistência Social (SUS), voltado principalmente para crianças/adolescentes deficientes e excepcionalmente, àquelas aos adultos que cresceram na instituição e não têm para onde ir.

A UAIMA trabalha com crianças e adolescentes deficientes (neurológicas e físicas), o que requer uma enorme mobilização de pessoas para atendê-las satisfatoriamente, desde o provimento de materiais e equipamentos até a existência de uma equipe multidisciplinar composta por: médicos especialistas, assistente social, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, pedagogas, odontólogos e outros profissionais especializados, assim necessários para atender um público que apresenta alto índice de comprometimento à sua saúde. Alguns são gastrotomizados e/ou traqueostomizados, situações que exigem trabalhos constantes das duas enfermarias existentes na unidade. Embora a grande maioria seja de cadeirantes e outros totalmente dependentes, já que nesses casos se trata de deficiências múltiplas do grau três. Esses, dependem, também de assistência afetiva e da promoção de resgate social e/ou reinserção social e/ou familiar.

Atualmente são atendidas 54 (cinquenta e quatro) crianças/adolescentes, além de 14 (quatorze) pessoas deficientes da comunidade através do Programa de Apoio à Comunidade, com orientação e acompanhamento familiar, fisioterapia e odontologia, voltadas principalmente para àquelas famílias que têm dificuldades e costumeiramente não têm a quem recorrer. Com essas ações é possível reduzir a desigualdade social presente nas camadas mais baixas da população, e em especial do público atendido pela instituição.

Outra atividade realizada pela UAIMA, são as atividades complementares destinadas a estudantes moradores do entorno, estes sem deficiência e de diferentes níveis de ensino. Os estudantes são atendidos em diferentes turnos e durante o tempo que permanecem na unidade, existem profissionais que trabalham as artes como canal de aprendizagem e socialização entre o público interno e externo, através de atividades complementares, oferecidas pela referida

unidade. A proposta da UAIMA é de viabilizar principalmente promoção e inserção social, educação, habilitação e reabilitação motora, entre outros.

## 2.2 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS EGRESSOS

Os interlocutores da pesquisa, ora denominados sujeitos sociais, foram escolhidos a partir do perfil estabelecido pelo PPC (2013), cujo a formação foi concluída nos anos de 2016 e 2017, os quais estivessem atuando com professores de dança em instituições de ensino regular. Entanto, como relatamos anteriormente, em decorrência da ausência de professores formados neste período que estivessem atuando na referida área, optamos por realizar o trabalho se detendo ao perfil proposto e o cargo para qual os sujeitos foram contratados.

Nesta pesquisa, aplicamos questionário e entrevista semiestruturadas com as duas professoras, P1 e P2<sup>4</sup> que relataram princípios, organização e atuação (dificuldades e facilidades oferecidas) nos serviços prestados às instituições onde desenvolvem suas profissões na modalidade de dança-educação, em turmas com atividades complementares, onde sublinhamos o trabalho realizado na área de atuação e colocamos de forma dialogal, questões relacionadas aos objetivos, na tentativa de compreender a expectativa do egresso licenciado em dança diante da capacitação no referido curso para atender a demanda de mercado.

Com base nos relatos de André (1998), levantamos um breve diagnóstico das atividades desenvolvidas pelas sujeitas sociais da pesquisa no sentido de colaborar com as questões que apresentaremos no contínuo do texto. Sistematizamos o trabalho a partir de três categorias recorrentes das falas das professoras: princípios, organização e atuação na prática do profissional licenciado em dança, seguindo esta ordem.

A P1 relatou que o curso lhe propiciou formação naquilo que já praticava como dançarina (leiga), entretanto o estudo formal lhe acarretaria maior compreensão dos conteúdos que fundamentariam o seu fazer artístico. Outro ponto comentado pela professora foi o conhecimento prévio da proposta curricular do curso e, de muito lhe agradou.

AP2, a priori, gostaria de se inserir no universo das artes, como não se encaixava na doutrinação dos diversos cursos oferecidos pela instituição, optou por cursar Dança pois trouxe de berço experiências nesta modalidade. Entretanto, acreditava que sendo acadêmica do Curso de Dança, seu futuro seria o de uma bailarina, com conhecimento amplo em todos

---

<sup>4</sup>As nominatas P1 e P2 estão sendo utilizadas para manter o anonimato das professoras que não autorizaram o uso.

os estilos de Dança, e que teria grandes oportunidades de mostrar sua arte através do corpo competindo com profissionais desta modalidade. Mas, no desenrolar do curso, observou que a estrutura do mesmo apresentava componentes curriculares teóricas e práticas que jamais imaginou existir em um Curso de Dança. A vivência com o curso mostrou a necessidade iminente de cumprir os requisitos proposto no PPC do referido curso.

Sobre o motivo que a atraiu para o curso, disse-nos a professora P1 que sua meta era tornar-se uma profissional capaz de concorrer com trabalhos em instituições fora do Amazonas. Comentou que algumas disciplinas a motivaram nesse período de formação, entre elas psicologia, didática e anatomia humana. Do ponto de vista da professora P2 o motivo que a atraiu foram os projetos de extensão que trabalhavam a iniciação à docência que a seu ver esta era uma das formas que a mantinha fiel ao curso, sobretudo pela valorização e recompensa dado ao estudante-pesquisador através das bolsas.

As professoras P1 e P2, tiveram sua inserção no mercado de trabalho, através da indicação, visto que, ambas já exerciam a função durante a formação, entretanto a professora P1, diz que em conjunto, com uma colega da graduação, fundou um Studio de dança para que pós-formadas, as mesmas tivessem onde trabalhar caso não conseguissem emprego em escolas regulares da cidade de Manaus. Já a professora P2 acreditava que pela amplitude do mercado de atuação logo conseguiria atuar na área, o que só ocorreu após 11 meses da formação.

Contudo, as mesmas acreditam que a facilidade quanto a inserção no mercado, está na possibilidade de ingressarem programas ou projetos fora do currículo do curso, como estágio remunerado, enquanto discentes, e iniciação a docência propostos pela UEA-ESAT, e que as dificuldades resultam da falta de conhecimento em relação ao processo de inserção propostos pelas instituições regulares posteriormente à formação.

As referidas professoras ainda foram indagadas sobre as possibilidades de se trabalhar o conhecimento teórico-prático com os estudantes através do ensino da dança. P1 informou que sua instituição propõe total e plena liberdade, quanto a aplicação, dos conhecimentos obtidos durante a graduação, principalmente no que diz respeito, aos conteúdos de transversais, aos processos de criação, bem como a metodologia ser utilizada para os alunos. P2, já por exigência da instituição, trabalha no regime tecnicista e inflexível, exigindo um corpo concreto, e que possibilite perfeição no estilo clássico de dança. P2 ainda afirma que: “Me sinto mal por cobrar das alunas o que me deixava, insegura ao longo do Curso, por não ter a técnica suficiente e ser cobrada exacerbadamente por aquilo que não obtive tempo o suficiente para absorver”.

Ambas obtiveram resistência quanto ao trabalho com os estudantes, que acreditavam que o estudo da Dança era apenas uma atividade física prática, e que a teoria se dava somente em estudos direcionados as disciplinas gerais. P1 e P2 acreditam que a situação se deu, porque os profissionais que antecederam seu trabalho nas instituições são formados em bacharelado, os quais não obtiveram um estudo prévio sobre didática e metodologia para trabalhar com o público em questão.

### **2.3 PRÁTICA PROFISSIONAL DO EGRESSO DO CURSO DE DANÇA**

Os egressos de licenciatura saem da universidade com um arcabouço de informações metodológicas, ao porém prática ao longo de sua carreira profissional. Esse conhecimento pode ser concretizado mediante as orientações e as possibilidades propostos pelas instituições. Vale destacar que as escolas da rede pública e particular de ensino que funcionam em regime integral, utilizam o horário do contra turno para a realização de atividades complementares o que no geral incluem atividades artístico/culturais, bem como, atividades de desporto e de cunho profissionalizante como cursos de informática, línguas, dentre outros. Nas instituições em tela não é diferente, a dança é ministrada como atividade complementar em todas as séries, ou seja, a dança continua sendo vista como atividade recreativa.

Nas instituições selecionadas, podemos observar na fala das professoras P1 e P2, que o desenvolvimento da prática, dado que, o modo de trabalho realizado por elas é bem distinto, quando falamos em processo metodológico, e exigência corporal na classe a professora P1 coloca que: “ na escolas em que trabalho, lido como uma diversidade de faixas etárias, que são organizadas por idade e estilo de dança a qual pretendem aprender, além disso como a dança é uma atividade complementar na escola, as possibilidades de ser trabalhar o corpo se estendem para além das festividades realizadas pela instituição.

P2 coloca que seu público é bem diversificado, porém como o seu trabalho é realizado em uma instituição que atende pessoas com deficiência, quando o trabalho corporal se estende as pessoas ditas “normais” é inevitável o uso da cobrança as vezes inflexível da técnica a mesma coloca que: ”Gostaria de ter a possibilidade, de poder trabalhar de forma mais lúdica e atenuando a diversidade, mas no nível de exigência acerca das alunas é maior do que elas conseguem se adaptar”. Após a declaração acima a professora pediu para ser identificadas em virtude de sua fala.

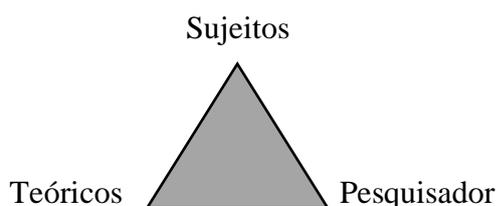
É relevante ressaltar que um pré requisito para participar da pesquisa era que ambas as profissionais estivessem trabalhando em sua respectiva área e atuação.

Marques (2003) descreve uma dança na escola, de forma a trabalhar o corpo que vá além, das festividades escolares, e que leve em consideração o estudante ali trabalhando de forma que o trabalho do corpo vá além de uma atividade física, mas que proporcione aprendizado que unifique o físico e o cognitivo.

Podemos perceber que o modo como se trabalha esse corpo, deve levar em conta além das propostas da instituição, o contexto vivente pelo aluno, bem como suas opiniões e indagações a respeito do que vem sendo aplicado nas aulas.

### CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta fase é decisiva, o tratamento dos conteúdos estudados, as falas e os fatos observados delineiam conhecimentos não observáveis no início do trabalho, após o planejamento e a aplicação dos instrumentos canalizamos nossos olhares, na expectativa do egresso diante do campo de atuação. A fundamentação teórica ofereceu suporte necessário para a compreensão dos recursos metodológicos utilizados na análise de conteúdo e na definição das variáveis necessárias darem conta do objetivo da pesquisa. O desenrolar da análise e discussão está descrito de forma coesa, seguindo os estudos de Minayo(2005) sobre a triangulação entre sujeito, teoria e pesquisador.



Aqui transversalizamos teorias, fala se fatos relacionados ao objeto de estudo, para então, descrever acerca da expectativa do egresso licenciado em dança diante do campo de atuação. Ao considerar a formação acadêmica, quanto aos princípios e concepção, ouvimos das entrevistadas que, com o passar dos dias que antecederam suas admissões trabalhistas, a expectativa era diluída entre as dificuldades de colocação no campo de atuação, no qual foram preparadas. As mesmas falaram sobre os conteúdos de formação. A professora P1 falou sobre a necessidade de investir mais, nos conteúdos das práticas, sobretudo quando são confrontadas com a realidade da sala de aula. Ao deparar com o sistema interno que orienta cada escola, estaria melhor preparada para enfrentar as divergências entre o ser e o saber, o que a tornaria uma profissional crítico-reflexiva, capaz de minimizar os problemas de cunho educacional ou social na relação escola-público, com autonomia para lidar com o 'outro' de forma ampla e sadia.

Acompanhamos o pensamento daquela professora a partir da ideia de Garrido (1998) e Paulo Freire (1996), ao citarem a formação de cunho crítico-reflexivo onde as relações interpessoais se estendam para além da sala de aula, possibilitando ao egresso da educação, um aprendizado não só de cunho teórico-prático, como também de contemplação e humanização, suficiente para compreender as divergências entre os entes.

Quanto a professora P2, a mesma relata que ao adentrar no campo educacional da educação básica, percebeu que os alunos esperam aprender como lidar consigo, com seus

corpos, seus pensamentos e possibilidades de vida. Os primeiros trabalhos em grupo são escassos de movimentos e falas, com o passar do tempo o trabalho em grupo se torna dinâmico, dado que para ela, significa dizer que ao relacionarmos-nos com o desconhecido, nos colocamos, quase sempre, na defensiva e o trabalho em sala de aula não flui, como passar dos dias nos enxergamos, uns aos outros e o trabalho se torna coletivo. Garrido (1998), comenta sobre o período de descobertas pelo qual o discente passou na universidade, o tempo de ouvir representa o primeiro passo para novas experiências. A ideia de incentivar a troca de experiências ajuda no processo de adaptação entre os pares em questão. André(1998) fala que o conhecimento é dialógico e dialético, e a formação de um pensamento crítico auxilia no relacionamento e na compreensão das diferentes áreas do conhecimento.

No âmbito da dança-educação, as professoras relataram as dificuldades encontradas na aceitação da turma quanto a aplicação teórico-prática, o que tem exigido das mesmas um debruçar sobre a forma de tratar a situação. Esses fatos resultam da realidade vivida pelas instituições escolares, com os profissionais contratados anteriormente, estes seriam bacharéis, como citamos anteriormente. Para Feldman (2009): “A construção de processos colaborativos e solidários de ensino e aprendizagem que levem os indivíduos a uma prática cotidiana baseada na realização de atividades de forma coletiva, priorizando o conhecimento de mundo do aluno” (FELDMAN, 2009, p. 159), provem da experiência e do conhecimento do professor.

Ao relacionar teoria e prática, as professoras fazem observações sobre o planejamento das aulas com base no aprendizado ocorrido ao longo do Curso de Licenciatura em Dança, o que tornou viável a aplicação das atividades no decurso da profissão. Sobre a questão, Nanni (2008) informa que o ato de planejar atividades, nos leva a um exercício de observação, da relação do estudante com o conteúdo, e do professor com o desenvolvimento deste, na sala de aula.

Com relação as atividades práticas de dança, as professoras concordam que a realização deve abranger conhecimento técnico, conquanto no curso apresente insuficiência de conteúdo e carga horária, gerando segundo elas, a ideia da descontinuidade, ou de incompletude diante da perspectiva da formação e conseqüentemente da exigência do mercado. Garrido (1999) aponta a ideia de uma formação completa, que possa caminhar junto com o mercado, resultante de um processo crítico-reflexivo provocado ainda na academia.

Quando indagadas sobre o PPC (2013), as professoras afirmaram que o mesmo foi exposto a elas de forma inconsistente e ocorreu no quarto período da graduação. Esta breve exposição, fez apenas distinção entre licenciatura e bacharelado, isso porque havia

necessidade do discente realizar opção entre as duas modalidades que fariam parte da estrutura do curso. Isso acirrou a necessidade de criticar a falta de informação mais detalhada sobre pontos, hoje vivenciados pelas egressas. Bernardete A. Gatti (2010) afirma em sua pesquisa sobre cursos de licenciatura no Brasil, que o primeiro conhecimento a ser proposto pelas universidades aos acadêmicos é a abordagem sobre o que é a graduação, o que ela oferece, e no que os egressos atuarão posteriormente.

A professora P2, observa que o conhecimento de si reflete na aprendizagem do outro e são de extrema importância para a realização do trabalho em dança-educação, e acredita que uma forma da academia auxiliar nesse processo é reorganizando a Matriz Curricular do Curso, de modo que a partir da integração social, os discentes e os egressos se unam como classe formadora, cujo objetivo seria de trabalhar de maneira mais exequível a formação desses profissionais levando-as a exercerem suas funções com competência e habilidades para atender as instituições contratantes. P1 reitera dizendo que “a ideia de distanciamento entre os profissionais de Dança e Arte é trabalhada em nossas mentes na academia universitária, ao fomentara separação de forma nítida entre os cursos, que não se unem para a criação de um grêmio ou centro acadêmico”. Garrido (1999) alega que a integração dos discentes de diferentes saberes a ser compartilhado favorece na construção da identidade desses docentes que levaram consigo a experiência para a vida, pondo em prática o conceito aprendido no campo de atuação.

Outro ponto a ser discutido se refere ao conflito de entendimento que acontece na área de atuação, visto que, as instituições não discernem o licenciado do bacharelado, o que acaba por dificultar o exercício da função e determinadas instituições escolares. Isso ocorre pelo fato de que a área de atuação de ambos os profissionais, citada no corpo do PPC (2013), ter similaridade em alguns pontos tanto da licenciatura quanto do bacharelado dado que, quando buscam o mercado acabam enveredando em vagas uns dos outros. Gatti (2010) colabora dizendo que o que concerne as instituições é propor clareza à função a ser exercida por cada egresso dos cursos de formação de professor, de modo a possibilitar aos mesmos, respeito entre as formações e o labor daqueles que ocupam diferentes funções na formação do indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais foi necessário retomar os objetivos e apresentar os resultados baseados na triangulação desenvolvida na análise e discussão dos dados, lembrando que a meta está em “analisar a expectativa do egresso de licenciatura em dança da ESAT, nos últimos dois anos, diante do campo de atuação.

Conhecer os desafios do curso de licenciatura em dança da ESAT foi um dos pontos mais debatidos neste trabalho assim como trabalhar as expectativas do egresso diante da prática profissional e a prática dos mesmos nas instituições onde desenvolvem suas capacidades intelectuais.

Considerando o perfil das egressas entrevistadas podemos afirmar que a professora P1, lotada em uma instituição particular, considera que suas propostas antes de ingressar no curso foram alcançadas, sobretudo no que concerne a atuação em sala de aula. Sua relação com os envolvidos - professores, técnicos e estudantes - têm sido de grande relevância por se tratar de um ambiente acolhedor, permissivo para novas mudanças o que possibilita total liberdade ao professor, que mesmo com toda a liberdade se sente gratificado pela organização da instituição, e a importância que possui seu trabalho para a vida dos estudantes. Apesar de ter sido contratada para ministrar aulas no currículo regular, é possível perceber que existe valorização no trabalho exercido. O trabalho que é realizado pela P1 na instituição vai além de montagens coreográficas para festividades escolares, a relação da teoria em conjunto com a prática de forma tênue e reflexiva, o que gera no estudante uma consciência e um olhar tolerante entre seus pares.

Para a P2 é possível perceber que a mesma se esmera em realizar um trabalho que favoreça a aprendizagens dos estudantes. Mas que encontra dificuldades, ao ministrar as aulas com conteúdos tecnicistas e inflexíveis. Acreditamos que com persistência e uma alteração no processo metodológica a mesma conseguirá atingir seus objetivos plenos.

Outro ponto a ser considerado nesta pesquisa é a ausência de oportunidade para os profissionais formados em dança, visto que, por diversas vezes a oportunidade é dada ao professor leigo sem conhecimento teórico-prático para exercer a função.

As egressas idealizam reformulação nas propostas curriculares, visto ser de suma importância que o acadêmico, saia cômico do que aprendeu e apto a pôr em prática as habilidades, o que no decorrer da pesquisa ficou claro que as egressas anseiam por uma complementação que dê direito a uma segunda titulação, qual não é permitido, sem que se preste um novo vestibular.

Dos formados em 2016-2017 são poucos os profissionais que atuam na área, a maioria opta por migrar para a área de bacharelado, pelas dificuldades de ingresso na atuação. Além das dificuldades financeiras de um mercado que busca por mão de obra não onerosa.

Por fim consideramos que a expectativa do egresso está de certa forma vinculada ao interesse na área e na busca por uma formação que lhe dê oportunidade de desenvolver seus potenciais contribuindo com a sociedade, sobretudo a parcela mais carente, seja financeiramente ou afetivamente. Contudo a pesquisa mostrou que as expectativas dos egressos quanto ao campo de atuação, transita entre o desejo de estabilidade profissional, capacitação almejada em conjunto com as instituições contratantes e por fim contribuir para a idealização de uma escola plena que respeite a diversidade.

Entretanto sabemos que toda pesquisa resulta de um trabalho minucioso, porém dinâmico que se reinventa no tempo-espço da sociedade, por essa razão este trabalho se apresenta como texto inconclusivo na expectativa de que outros deem continuidade no sentido de aprofundar e atualizar a temática proposta como base na formação docente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carolina Romano de, e KATHYA, Maria Ayres de Godoy. **A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada.** Revista de pesquisa em Artes ABRACE, Rio Grande do Norte: 2017.

ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, RJ Papirus, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 de outubro de 2018. (LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.**

ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto de Desenvolvimento Institucional.** Manaus 2007-2011. Disponível em: <http://www.pdi.uea.edu.br/categoria.php?area=A01>. Acesso: novembro de 2018.

ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto de Desenvolvimento Institucional,** Manaus 2017-2021.

FELDMANN, Mariana Graziela(organizadora)-**Formação de professores na escola contemporaneidade** –São Paulo: Editora Senac São Paulo 2009.

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

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no brasil: características e problemas,** Educ. Soc., Campinas: 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HISTÓRICO DA UNIDADE DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL MOACYR ALVES. Disponível em: <https://abrigomoacyralves.wordpress.com/a-instituicao/>. Acesso: novembro de 2018.

HISTÓRICO DO CENTRO EDUCACIONAL SÉCULO. Disponível em: [https://seculomanaus.com.br/site\\_/bullying/](https://seculomanaus.com.br/site_/bullying/) Acesso, novembro 2018.

MARQUES, Isabel. **Dança na Escola/ Cortez** –São Paulo -2003.

MEC, **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Disponível em: [Basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc](http://Basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc) acesso em novembro 2018

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

NANNI, Dionísia. **Dança – Educação – Pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro 5ª edição: Sprint, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento: dos PCNs à sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus**. - travessia/fapeam, 2015.

RIBEIRO, M.P.S.N. **CRIANÇA E CULTURA: um estudo educativo antropológico das interações crianças e mundo infantil**. ISCTE, Lisboa: 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso**, Manaus 2013.

VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. **Dança na Escola** – Rio de Janeiro: 2ª edição 2000.

**ANEXOS**



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

# **Projeto Pedagógico Do Curso de Dança (Modalidade Licenciatura)**

**Manaus  
2013**

# Plano <sup>de</sup> Desenvolvimento Institucional

2007 - 2011



**UEA**

UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DO  
AMAZONAS



**AMAZONAS**  
GOVERNO DO ESTADO  
[www.ama.gov.br](http://www.ama.gov.br)



# PDI

PLANO DE  
DESENVOLVIMENTO  
INSTITUCIONAL  
UEA • 2017-2021

**APENDICE**

**APENDICE –A- QUESTIONARIO BASE- SEMI-ESTRUTURADO****QUESTIONARIO DO PROFISSIONAL****I – IDENTIFICAÇÃO**

NOME:

ENDEREÇO

BAIRRO:

FONE:

E-MAIL:

**II – IDENTIFICAÇÃO DE FORMAÇÃO**

ANO DE INICIO:

ANO DE FORMAÇÃO:

GRADE CURRICULAR CORRESPONDENTE:

PRIMEIRA EXPERIENCIA APÓS A FORMAÇÃO:

TRABALHA ATUALMENTE:SIM ( ) / NÃO ( )

FUNÇÃO EXERCIDA

**III- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

TIPO DE INSTITUIÇÃO:

PARTICULAR ( )

ESTADUAL ( )

MUNICIPAL ( )

**IV- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

ENDEREÇO:

TURMAS:

PERIODO DE INICIO DO PROFISSIONAL

PROCESSO DE ADIMIÇÃO:

**APENDICE –B- ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**

## ENTREVISTA

1. POR QUE LICENCIATURA EM DANÇA?
2. VOCÊ CONHECE O PPC DO CURSO?
  - a. OBJETIVOS
  - b. METAS
  - c. INFRAESTRUTURA
3. CITE O QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO NO CURSO?
4. QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO DECORRER DO CURSO?
5. COMO SE DEU SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO?
  - a. DIFICULDADES
  - b. FACILIDADES
6. QUE RELAÇÃO HÁ ENTRE TEORIA E PRÁTICA?
7. A ESCOLA POSSIBILITA A APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO EM DANÇA?
8. QUANTO AO CURSO VOCÊ TEM ALGO A ACRESCENTAR?