
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 23 Número 77

17 de Agosto 2015

ISSN 1068-2341

Entre Arte e Docência: Um Estudo Sobre o Perfil de Egresso dos Cursos de Graduação em Dança no Sul do Brasil

João Batista Lima de Souza

Marcelo de Andrade Pereira

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)



Gilberto Icle

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Brasil

Citação: Souza, J. B. L. de, Pereira, M. de A., & Icle, G. (2015) Entre arte e docência: Um estudo sobre o perfil de egresso dos cursos de graduação em dança no Sul do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(77). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1789>

Resumo: O presente texto analisa o perfil de egresso dos cursos universitários de graduação em dança do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Problematisa-se um enunciado recorrente em tais documentos, qual seja, a promessa de que a união entre arte e docência garantiria um futuro profissional melhor adequado ao mundo do trabalho. Tal análise se baseia na ideia de prática discursiva de Michel Foucault e, a partir dela, discute diversos conceitos com o intuito de compreender as formações e atravessamentos que podem ser lidos nos documentos analisados. A noção principal de não dicotomização entre arte e docência é explorada no interior da análise com especial atenção aos movimentos discursivos ali presentes.

Palavras-chave: arte; dança; discurso; educação; formação de professores.

Between Art and Teaching: A Study on the Profile of Alumni from Undergraduate Dance Programmes in Southern Brazil

Abstract: The following paper analyses the profile of alumni from undergraduate dance programmes in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. We problematise a recurring statement in such documents, that is, the promise that the combination of art and education would guarantee a better professional outlook, appropriate to the world of work. This analysis relies on Michel Foucault's ideas of discursive practice and discusses several concepts in order to understand the education and interrelations which can be read in the documents analysed. The main notion of non-dichotomization between art and teaching is explored in the analysis, with special attention to the discursive movements found therein.

Keywords: art; dance; discourse; education; teacher training.

Entre el Arte y la Enseñanza: Un Estudio Sobre el Perfil de sus Egresados de Cursos de Pregrado en la Danza en el Sur de Brasil

Resumo: Este texto analiza el perfil de sus egresados de cursos universitarios de pregrado danza del Estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Se coloca el solicitante en tales documentos, que es la promesa de que la unión entre el arte y la enseñanza sería garantía de un futuro profesional más adecuado para el mundo del trabajo. Este análisis se basa en la idea de práctica discursiva de Michel Foucault y, desde él, analiza diversos conceptos para entender las formaciones y cruces que se pueden leer en los documentos analizados. El concepto principal de la dicotomización entre el arte y la enseñanza se explotan dentro del análisis con especial atención a los movimientos discursivos allí presentes.

Palabras-clave: Arte; Danza; Discurso; Educación; Formación del personal docente.

Introdução

Este texto pretende apresentar a síntese de uma pesquisa sobre o perfil de egresso¹ dos cursos de graduação² em dança no Estado do Rio Grande do Sul³, localizado no extremo sul do Brasil.

A pesquisa foi realizada com todos os cursos de graduação em dança no Estado do Rio Grande do Sul, ou seja, seis cursos, mantidos por cinco diferentes universidades: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (licenciatura); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (licenciatura); Universidade Federal de Pelotas (licenciatura); Universidade Luterana do Brasil (licenciatura); e, Universidade Federal de Santa Maria (licenciatura e bacharelado).

Vale destacar que esses cursos pertencem a um fenômeno recente de crescimento das graduações em dança no Brasil, causado, principalmente, por ações governamentais de incentivo à

¹ Perfil de Egresso é o nome dado ao item obrigatório para um *Projeto Político Pedagógico* de cursos superiores de qualquer área do conhecimento oferecidos por Universidades no Brasil. Ele estabelece o retrato do profissional a ser formado no curso; portanto, o que o curso espera e, ao mesmo tempo, promete como formação.

² Cursos de Graduação são formações superiores que, no Brasil, estão divididos em: 1) Bacharelados que formam profissionais; 2) Licenciaturas que formam professores para a Educação Básica; e 3) Tecnólogos que formam técnicos em áreas específicas. Na área da dança existem Bacharelados, que formam bailarinos/dançarinos e coreógrafos, e Licenciaturas que, por sua vez, formam professores de dança para a Educação Básica.

³ O Rio Grande do Sul está localizado no extremo meridional do Brasil, apresentando uma população estimada, no ano de 2014, de 11.207.274 habitantes. Sua área territorial é de 281.731,445 km², com 497 municípios, densidade demográfica de 37 hab/km² e rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* da população residente em 2014 de R\$ 1.318,00 (IBGE, 2015).

expansão universitária. A emergência de boa parte desses cursos (quatro deles) está relacionada à implementação do REUNI, programa governamental que tem por objetivo a criação de [...] condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos nas universidades federais. Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o qual o Governo Federal almeja atingir a meta de inclusão de 40% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior até o ano de 2021 (Brasil, 2014a).

A formação superior em dança no Brasil possui mais de meio século de tradição e de institucionalização no âmbito acadêmico. Se, por um lado, tal percurso se revela relativamente longínquo ou extenso, por outro, é possível perceber que a trajetória da graduação em dança, apesar do tempo, não seguiu uma linha uniforme de desenvolvimento na busca por sua legitimação. A exemplo disso, um hiato de 28 anos – ou seja, praticamente três décadas – assinalou o período compreendido entre a criação do primeiro e do segundo cursos de graduação em dança no país, respectivamente o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1956, e o da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), em 1984.

Foi durante os anos de 1950 que foram criadas as escolas de Arte (Música, Dança e Teatro) na Universidade Federal da Bahia. O próprio projeto político pedagógico do curso de dança dessa instituição aponta, em seu histórico, que “[...] ao investir na formação profissional e produção de arte e cultura, a UFBA criou um terreno estimulante de grande efervescência cultural, como que antevendo profundas transformações que ocorreriam na arte e na cultura brasileiras na década seguinte” (UFBA, 2009, p. 01). Assim, a instituição se manteve por vários anos ocupando o posto de única universidade brasileira “[...] a cumprir a função de formação profissional universitária em dança” (UFBA, 2009, p. 01).

Somente no ano de 1984, ou seja, 28 anos depois, é que a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) resolve inscrever seu nome na história da formação, sendo a pioneira na região Sul. A graduação foi, por anos, vinculada a outra universidade, a saber, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC – PR), visto que a FAP passava por uma grande reformulação em sua organização institucional. Consta no histórico do curso, primeiro item de seu projeto político pedagógico, que houve, no ano de 1993, “[...] a transferência dos cursos de Dança – habilitações Bacharelado e Licenciatura – e Artes Cênicas – habilitação Bacharelado –, do Centro Cultural Teatro Guaíra, em convênio com a Pontifícia Universidade Católica (PUC), para o [seu próprio] quadro de cursos ofertados” (FAP, 2009, p.05).

Atualmente, 29 (vinte e nove) instituições de ensino superior (universidades, faculdades isoladas e centros universitários) figuram no e-Mec, o cadastro nacional de cursos do Ministério da Educação, as quais oferecem o montante de 39 (trinta e nove) graduações em dança, nas habilitações de bacharelado e de licenciatura. Embora se tenha um intervalo de quase 30 anos entre a criação do primeiro e do segundo cursos de graduação em dança no Brasil, a oferta de tal formação nas instituições de ensino superior aconteceu, nos anos subseqüentes a este último, com certa regularidade.

Até o ano 2000, havia apenas 13 (treze) cursos em funcionamento. Um salto vertiginoso se deu nos últimos anos. O Brasil conta hoje com 39 cursos de graduação em dança que formam professores para o ensino Básico e profissionais da dança. E há, ainda, outros em processo de criação e oficialização junto ao Ministério da Educação.

A obtenção das fontes primárias para o estudo em tela se deu a partir da consulta a esse sistema eletrônico de informações disponibilizado na internet, denominado e-Mec. O mesmo permite buscas por diversos indexadores, como nome da instituição, nome do curso, localização da universidade/faculdade, lugar/cidade de oferecimento do curso, dentre outros. O e-Mec se

constitui, a rigor, em um banco de dados virtual desenvolvido para o acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil e pelo qual passam os pedidos de credenciamento, recredenciamento de instituições de ensino superior (bem como de autorização, renovação e reconhecimento de cursos). Trata-se de uma plataforma que reúne informações sobre todas as instituições e todos os cursos existentes em território brasileiro.

A análise dos dados do e-Mec mostra que esse crescimento dos cursos superiores de dança precisa ainda ser averiguado para se saber sobre seus impactos nas diferentes modalidades de formação. Esta pesquisa se ocupa, tão somente, de um ponto bem preciso, a saber, as relações discursivas entre arte e docência que podem ser lidas nos perfis de egressos dos cursos no Sul do país. Obtivemos esses perfis ao ler os Planos Político Pedagógicos dos cursos, disponibilizados pelas respectivas coordenações de curso.

Indagar como se dão as relações entre arte e docência no ensino superior/universitário de dança não se constitui em tarefa que permita a obtenção de respostas tão logo se instale a questão. A ação requer rastrear pistas, espreitar movimentações e procurar aproximações da problemática. Requer, também, a execução de um olhar atento a esses perfis, plano em que ora se chocam, ora se fundem, ora se repelem, concomitantemente, conceitos e práticas pertinentes aos dois campos ditos. Trata-se de tentar conhecer como se dá a configuração profissional nos territórios e nas fronteiras quando se considera o ensino de dança no ensino superior.

Este texto pretende verificar, portanto, como se constitui esta relação: arte e docência. E tal tarefa parte da constatação de uma espécie de obsessão discursiva que se repete de muitas e diversas maneiras nos documentos analisados: a necessidade de demarcar a não dicotomização entre arte e docência, entre o bailarino e o professor, entre quem faz e quem ensina, ou ainda, em outras palavras, entre os saberes artísticos e pedagógicos.

Faremos, assim, uma análise específica de cada documento para, ao final, estabelecermos algumas curvas de análise que nos permitam circunscrever nossa questão principal: como se constituem, nos perfis de egressos, os aparatos discursivos que sustentam a ideia de que arte e docência não devem estar apartadas na formação superior em dança? Ainda que nosso foco seja o perfil dos egressos, foi necessária uma atenta leitura dos Planos Político Pedagógicos dos cursos para se estabelecer as relações entre os perfis e o contexto discursivo mais amplo dado pelos projetos de curso.

Os Perfis de Egresso como Locus Discursivo

A organização do ensino superior em dança, no Brasil, é balizada por normativa da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a saber, a Resolução nº 3, de 08 de março de 2004 (BRASIL, 2014b). O documento aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta graduação e estabelece, em seu Artigo 2º, que as disposições do curso em questão se expressam através de 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, os projetos de iniciação científica ou de atividade, bem como o trabalho de conclusão de curso (componente opcional), além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos necessários à consistência do referido projeto.

Assim, o que se chama *perfil de egresso* ou *perfil do formando*, no contexto dos planos político-pedagógicos dos cursos de graduação, fornece indicações de como se configura o profissional de dança almejado pelas instituições de ensino superior brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, nas habilitações de bacharelado e licenciatura – em que pese esta última possuir regimento próprio, concedido pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2014c).

O Artigo 3º da Resolução nº 3, já citada, dedica a integralidade de seu teor a formular o que seria o perfil desejado, e, portanto, ideal, do aluno que, tendo cumprido todos os créditos

obrigatórios, estaria apto a receber sua certificação para atuar como artista da dança ou como professor de dança. Prevê, assim, que o curso deve ensejar uma capacitação para a construção de uma forma de pensar reflexiva e para a sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, o espetáculo da dança, como também para a transmissão de um conjunto de saberes consolidados, tomando-os como elementos de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal; visando, ao fim e ao cabo, a integração do indivíduo na sociedade, tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

Por seu turno, o Artigo 6º da Resolução nº 1 articula as competências a serem consideradas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, nas quais se inclui a licenciatura em Dança. Tais competências são descritas em seis incisos, referentes: I) ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II) à compreensão do papel social da escola; III) ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV) ao domínio do conhecimento pedagógico; V) ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e VI) ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A Resolução nº 1 menciona que o conjunto de competências não esgota tudo o que uma escola de formação pode oferecer a seus alunos, pontuando em seu texto demandas da atuação profissional assentadas na legislação vigente e nas diretrizes nacionais para a Educação Básica. Ao avançar um pouco mais no que diz a letra da norma corrente, o parágrafo segundo estabelece que as referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada modalidade de ensino e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. O parágrafo terceiro situa que, na definição dos conhecimentos exigidos para a constituição dessas competências, deverá ser propiciada a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

À parte das discussões relacionadas aos distintos campos de saber que se entrecruzam na formação e na atuação do artista da dança e do professor de dança, a legislação se concentra em discriminar [oficializando] o que pode e o que não pode em [e o que pertence, ou não, a] cada uma das distintas, mas interdependentes, áreas. Ao tracejar perfis, tem a lei, assim, o intento de, ao definir práticas, estabelecer a *composição necessária* dos sujeitos a serem graduados nos cursos de formação superior em dança no Brasil, o que pode claramente ser antevisto nas resoluções 01 e 03, supracitadas.

Aqui cabe, com efeito, nossa primeira intervenção teórico-metodológica, pois durante esta pesquisa, procuramos ler esses documentos não apenas como expressão da vontade do legislador, mas como espaços atravessados por formações discursivas que, implicando os sujeitos para quem fala, constituem nas suas promessas não apenas frases ou enunciados compreendidos como regras de comportamento, mas práticas que interpelam e constituem os sujeitos que dançam. Então, porquanto nossa tarefa seja perceber a intrincada rede de relações entre arte e docência que esses documentos constituem, tomamo-los não apenas como registros de vontades individuais, mas como práticas discursivas, as quais “[...] não se entende[m] precisamente [como a] atividade de um sujeito, e sim a existência objetiva e material de certas regras às quais o sujeito tem que obedecer quando participa do ‘discurso’” (Rouanet, 2008, p. 51).

Nossa proposta de análise, entretantes, pautada na compreensão de Michel Foucault sobre o discurso, procurou olhar tais documentos menos como regras estritas e mais como práticas que, se distribuindo entre os sujeitos de que fala, constituem também os sujeitos para quem fala. Para o filósofo francês, o discurso não é apenas aquilo que se fala e não provém de alguém que fala, antes esse alguém é o resultado do discurso, é a sua produção. O conceito mais comum de discurso em sua obra trata-o como um conjunto de enunciados. No entanto, mesmo aí o uso da palavra é

singular, pois enunciado, em Foucault, é “[...] uma função que atravessa um domínio de possibilidades estruturadas e singulares. Esse domínio faz surgir conteúdos concretos em um tempo e espaço determinados” (Díaz, 2012, p.21).

Embora a análise do discurso foucaultiana não se reduza a uma análise da língua, e se concentre sobre o enunciado, “[...] a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados e articulados” (Foucault, 1997, p. 124). Para ele, são precisamente essas expressões únicas que permitem condições de existência às coisas, as oferecendo “[...] à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como outras coisas” (Foucault 1997, p. 124). Em vista disso, o mesmo é categórico ao referir que esse tipo de análise se refere às performances verbais realizadas, se dedicando a observá-las “[...] ao nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas” (Foucault, 1997, p. 126).

Discute-se, portanto, a partir de uma materialidade concreta, ainda que não redutível à própria materialidade analisada.

Dessa forma, trata-se de olhar e indagar documentos que, como a Resolução nº 1 ou a Resolução nº 3 (além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2014d), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e de outros documentos reguladores) surgem, em via paralela aos projetos de cada curso nas instituições de ensino superior estudadas, para estabelecer o que Foucault chama de regimes de verdade, no vasto território da formação universitária em dança.

São eles, os regimes de verdade, efeito das relações de poder/saber, efeito do próprio discurso; ou, superficialmente falando, daquilo que é veiculado como verdadeiro num determinado momento histórico, conformando sujeitos e objetos dos quais se fala. Os regimes de verdade “[...] não são necessariamente negativos, mas, antes, necessários. O saber e o poder estão frequentemente ligados de forma prévia. Exatamente como o poder pode ser produtivo, assim também o pode o nexo poder-saber no qual e através do qual efetuamos nosso trabalho” (Gore, 1999, p. 17).

Para compreender nossa proposta de análise, portanto, faz-se necessário lembrar que para Foucault, o discurso “[...] é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam através das relações sociais” (2011, p. 220). Como significações, as relações entre arte e docência são, com efeito, consideradas nos seus movimentos constrangedores e, ao mesmo tempo, constrangidas na materialidade que é aqui analisada: os perfis de egresso dos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul.

Nesse propósito, então, de analisar tais documentos, os perfis de egresso dos cursos de dança não são a pura expressão de uma vontade individual do legislador, tampouco expressam uma vontade anterior a eles. Eles são aqui tomados como *locus* de práticas que inventam os sujeitos que dançam, como lugar de determinadas relações discursivas.

Façamos agora uma análise de tais perfis para tomar conhecimento das relações implicadas em cada um.

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

O curso de licenciatura em Dança que ocorre junto à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em colaboração com a Fundação de Artes de Montenegro (FUNDARTE), não destaca nomeadamente o perfil de egresso em seu projeto político pedagógico. O termo é contemplado, no documento, sob outra designação, *profissionais a serem formados*, e abarca, em quatro itens, as pretensões da instituição de ensino quanto à formação de um profissional que, em termos de competências para o mercado de trabalho,

- a) seja capaz de analisar criticamente suas práticas e representações sociais, posicionando-se autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões

do seu cotidiano e da sociedade; b) atue como sujeito emancipado, comprometido com a prática pedagógica na formação humana vinculada à inclusão e transformação social; c) seja capaz de – articulando saberes que envolvem o fazer, o aprender e o transformar a educação, e o fazer, o apreciar e o conhecer a arte – inserir-se tanto na educação formal quanto não formal, entendendo a educação e a arte como um direito inalienável do ser humano em toda a sua existência; e d) **não dicotomize o fazer pedagógico e o fazer artístico**, sendo capaz de se expressar e transitar em múltiplos ambientes onde a arte é elemento de transformação social. (UERGS, 2006, p. 05, *grifo nosso*).

Essas quatro representações do que seria o profissional ideal do curso de Dança na UERGS confirmam a opção institucional veiculada pelo projeto político pedagógico em não conceber separadamente os fazeres pedagógicos e artísticos ou, dito de outra maneira, a arte da educação. A formação em caráter unificado do professor e do artista no decorrer do curso de graduação em Dança configura um profissional forjado a partir dos dois campos, hábil na docência, mas também em [sua] arte – o que, se espera, irá refletir diretamente na atuação deste nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem nos quais poderá inserir-se após a conclusão dos estudos. Na concepção de Barbosa (1998), tal dinâmica pode, inclusive, garantir o êxito do trabalho com artes na escola de Educação Básica, pois “[...] o ensino da arte não se tornará eficiente sem a participação do artista, conscientemente investido no papel de professor” (BARBOSA, 1998, p. 160). Ao considerar essa premissa, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul estabelece que o professor que sai da licenciatura em Dança será capaz de:

[...] – entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; – expressar conceitos em educação artística, dominando princípios da dança, de forma a atuar tanto como professor quanto como criador-intérprete; – apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; – valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes (UERGS, 2006, p. 05).

Agrupam os eixos acima, em certa medida, os quatro tópicos que compõem o item citado anteriormente, *profissionais a serem formados*. A proposição de um profissional que compreenda as funções da arte para o processo educacional e para a vida em geral; que conheça as artes no todo e que, especialmente, domine a sua arte; que trabalhe a partir da perspectiva da criação e da interpretação; que saiba dialogar com outras áreas e que possibilite o estabelecimento de novas relações com o conhecimento e com as artes, incentivando a autonomia dos educandos, constitui a vasta arquitetura do que seria ideal de egresso almejado pela UERGS. Segundo Marques (2001), uma proposta [como essa] que aponte para o artista-docente, profissional de conhecimento amplo, profundo e crítico, deve corporificar

[...] aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e pensados como processo também *explicitamente* educacionais (Marques, 2001, p. 112, grifos da autora).

Esse jogo proposto pela autora [entre a busca explícita do artista pela educação e entre a visão da criação em arte como algo explicitamente educacional] permite repensar o papel da escola, via aula de dança, diante de um contexto no qual o ensino se orienta quase que exclusivamente para o mercado de trabalho, relegando a um segundo plano, quando não à exclusão, a importância de se discutir a construção de uma sociedade mais justa.

Esse ideal de construção de uma sociedade justa passa, primeiro, pela necessidade de uma análise crítica da própria sociedade, da necessidade de construção e apropriação consistente de conhecimentos, pelo egresso, acerca de sua área de atuação (educação e artes); segundo, pelo comprometimento com a transformação social, a articulação de saberes entre o fazer, o aprender e o transformar a educação e a arte (vistas como um direito de todos), pelo ato de assumir não apenas a posição de professor, mas, também, a de artista que cria e que experimenta – tudo isso são competências que se fazem presentes no perfil do acadêmico graduado almejado pela licenciatura em Dança ofertada na UERGS.

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

O projeto político pedagógico do curso de Dança oferecido pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) se encontrava, durante a pesquisa realizada em 2013, em reformulação. O documento a que tivemos acesso – uma evolução do dispositivo organizador do curso superior de tecnologia em Dança, que foi extinto – contempla o *perfil profissional do egresso* em seu sexto item, no qual caracteriza quem deverá ser formado pela licenciatura – habilitação vigente na instituição supracitada. Em primeiro lugar, é necessário mencionar uma observação feita no início da descrição do que seria o ideal de profissional, o qual se encontra articulado, nas matrizes curriculares das áreas de Educação, Ciências e Artes, “[...] ao desenvolvimento e construção de competências, habilidades e atitudes que estabelecem a valorização do ser, conhecer, fazer, conviver nos saberes da área” (ULBRA, 2010, p. 12). A partir de tal premissa, essas matrizes, constituídas nos organogramas dos currículos dos cursos que apresentam os elencos das disciplinas e atividades teórico-práticas, [...] trazem a visão do aluno como protagonista do seu desenvolvimento ao longo [do curso] com os processos de resolução de problemas, conflitos, comunicação, planejamento, potencial humano e avaliação, que elaboram metodologias estratégicas táticas e também operacionais de perfis interdisciplinares, uma cultura de mudanças e adaptações a contextos e espaços compartilhados, de veiculação em redes inter-universitárias e com o entorno social (ULBRA, 2010, p. 12).

O projeto analisado começa, assim, a dar algumas pistas sobre qual seria o modelo de profissional que a instituição espera ver em seus egressos quando da conclusão dos estudos na graduação. Nomeadamente, conforme há pouco destacado, são relacionadas como integrantes de um processo contínuo não apenas as competências, mas também as habilidades e as atitudes requeridas do egresso dos cursos integrados pelas áreas da Educação, das Ciências e das Artes. O profissional competente, portanto, é aquele que sai da graduação sabendo fazer, praticando o fazer e conseguindo posicionar-se em relação a ele. Conforme a letra do próprio dispositivo político-pedagógico que serve ao estudo:

Por *competência* entende-se a capacidade de articular, de relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio da reflexão crítica sobre conhecimentos já construídos em ambientes de aprendizagens. Implica então, na operacionalização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Por *habilidade* entende-se a prática de operações mentais desenvolvidas de modo intencional e sistemático. São os componentes das competências explicitáveis na ação efetiva e relevante. A prática das habilidades consolida as competências. Já a *atitude* compreende a capacidade de compreensão do outro e da percepção de todas as interdependências: realizar projetos comuns; preparar-se para gerir conflitos; respeitar os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; no que diz respeito à capacidade de desenvolvimento da própria personalidade e promoção de ações com maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal e social (ULBRA, 2010, p. 12, grifos do documento).

É a partir dessa proposta, então, que se delineiam os contornos do perfil profissional almejado pelo curso de Dança da ULBRA. Perfil cujos componentes curriculares dizem respeito, especialmente: a) aos campos da educação, da arte e do movimento corporal, bem como da compreensão do mundo e da sociedade atual; b) ao trabalho, tanto em relação à arte da dança quanto ao movimento, em uma perspectiva de criação e de educação motora; e c) ao desenvolvimento da compreensão do universo que rodeia o indivíduo, a qual é mencionada como subsídio para a construção, conforme o projeto político pedagógico, de uma sociedade mais justa.

No plano específico da dança, o curso: a) vê os movimentos corporais como uma manifestação cultural, não só perceptível entre os bailarinos/praticantes, mas entre todas as pessoas; b) considera que a dança requer distintos profissionais com diferentes habilidades e pontos de vista estéticos; c) considera o estímulo às experiências, de modo que os acadêmicos, quando artistas, tenham algo a dizer em relação à criação de sua própria arte, como também de ter condições de estabelecer conexões entre a dança, as outras artes e a vida; e d) contempla a estética como canal de acesso ao desenvolvimento de uma visão de mundo que culmina, por sua vez, com o desenvolvimento de uma perspectiva política, social, ética e ecológica.

Essa concepção múltipla de arte e de educação veiculada pela ULBRA na formação do licenciado em Dança, ao problematizar o perfil por competências, habilidades e atitudes, procura refutar uma visão utilitarista [e corrente] da dança no âmbito da escola, que é um dos vários espaços de ensino e aprendizagem nos quais os profissionais graduados estão habilitados a atuar. De fato, pode haver um acento instrumental nos trabalhos de dança vistos na educação básica, consequência de um fazer supostamente apartado do pensar – característica dada, por exemplo, pela mera repetição de movimentos que traduz um reducionismo. Essa instrumentalização aponta para a necessidade de se escolher “[...] entre uma arte isolada na escola [...] e uma arte que busque integrar e articular seus próprios conhecimentos (fazer, apreciar, contextualizar) e a realidade sócio-político-cultural, possibilitando, assim, a inserção de uma escola transformada e transformadora na sociedade” (Marques, 2001, p. 43). Como desdobramento desse olhar para a arte, que pode ser direcionado à dança, haveria a produção não de um conhecimento em arte, mas por intermédio da arte (da dança, no caso em questão), o que abriria caminhos para diversas outras relações no que diz respeito ao movimento rítmico expressivo (não mais exclusivamente a serviço de uma determinada efeméride no calendário), às relações de ensino e aprendizagem implicadas no mesmo e à construção de saberes por parte dos educandos em conexão com a sociedade em que esses se inserem.

Marques (2001), sobre a dança na escola, fala de uma espécie de aprisionamento ao considerar que “[...] a escola frequentemente tem representado uma camisa de força para a arte, a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares e festas de fim de ano” (Marques, 2001, p. 45). A imobilização referida alegoricamente pela autora deixa marcas nefastas no processo de ensino e aprendizagem, desmembrando a arte da educação. Segundo ela, tal dissociação gera consequências que impactam os docentes, disparando/perpetuando o caráter instrumental, no caso, da dança.

Impacto que

[...] aumenta no dançarino que atua como professor a frustração de não estar compartilhando com seu aluno aquilo que ele mais preza: criar e interpretar uma arte que foi sua opção pessoal e profissional. Este tipo de postura faz com que, não raramente, a própria prática docente desse profissional acabe excluindo de sua sala de aula o fazer eminentemente *artístico*: nesses casos, são exercícios corporais que preponderam, a capacitação física e emocional, em detrimento da *vivência* artística/estética (Marques, 2001, p. 60, grifos da autora).

Outro ponto que merece ser destacado do projeto político pedagógico da ULBRA diz respeito às atribuições do egresso no mercado de trabalho. A titulação oferecida na instituição, como já

relatado, é a de licenciado – aquela que habilita o profissional a atuar na educação básica e também nos ambientes não-formais nos quais ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o documento analisado assegura que “[...] o mercado de trabalho do profissional egresso do curso de formação em Dança – licenciatura constitui-se de todos os estabelecimentos de ensino público, privado e outros que se constituem espaços de atuação do bailarino e da arte da dança” (ULBRA, 2010, p. 13). Aqui se percebe um entendimento amplificado quanto à definição do campo de trabalho, pois a utilização da expressão *outros espaços de atuação do bailarino e da arte da dança* indica a realização de um trabalho que extrapola as fronteiras da docência, porquanto coerente com um contexto artístico/performativo.

O projeto informa que o curso abrange, conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), as famílias *Professores do Ensino Médio; Professores de Arte do Ensino Superior, Instrutores e Professores de Cursos Livres; Professores de Nível Superior do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); Professores de Nível Superior do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries); e Professores de Nível Superior na Educação Infantil*. As famílias relacionadas são mencionadas, no documento que tivemos acesso, após a família *Artistas da Dança* (integrada pelo assistente de coreografia, pelo bailarino, pelo coreógrafo, pelo dramaturgo de dança, pelo ensaiador de dança e, também, pelo *maître de ballet*). A descrição sumária dessa família, inclusive, não faz referência ao sistema formal de ensino; apenas referenda que seus integrantes podem ensinar danças. Além disso, o documento menciona que também os egressos poderiam atuar frente a uma terceira família de ocupações, a dos *Dançarinos Tradicionais e Populares* (os quais podem ministrar aulas, embora a CBO não especifique, mais uma vez, se na escola de Educação Básica ou em outro espaço).

Em vista disso, torna-se complicado afirmar, com exatidão, quem é o profissional formado pela instituição de ensino superior em tela: se aquele credenciado para a educação, se aquele credenciado para o espetáculo performativo. Diferentemente da UERGS/FUNDARTE, a ULBRA não pensa a formação do professor artista ou vice-versa, pelo menos aparentemente, muito embora estabeleçam, no projeto político pedagógico do curso de dança, posições de professor e posições de bailarino – algumas vezes entrecruzadas. Independente disso, tomamos como referência o estabelecido na legislação educacional e nos documentos balizadores da graduação nas demais instituições de ensino superior, que observam, explicitamente ou não, os agrupamentos das ocupações.

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) delimita com objetividade, na primeira proposição do quarto item do projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Dança, qual é o campo de trabalho do egresso. A concisão com que essa definição é realizada não reduz, porém, a amplitude da mesma – que a exemplo da instituição de ensino superior anteriormente citada, a ULBRA, também ultrapassa as fronteiras da educação em direção a outras possíveis aplicações para a dança. Vejamos o que diz o documento:

O licenciado em Dança constitui-se em um profissional apto a ministrar atividades educativas na área de Dança, na interface com o Teatro, no ensino do sistema formal (educação infantil, ensino fundamental e médio) e não formal, realizadas em escolas particulares ou públicas, academias, clubes, indústrias, empresas, centros comunitários e outros (UFPEL, 2010 p. 11).

Dança como atividade educativa, dança como arte e dança como possibilidade de inclusão social: de início já podemos observar essas três enunciações a partir da observação do trecho que designa o *perfil do profissional/egresso* no curso aqui estudado. Mas também se fala, no projeto em tela, de dança como exercício físico, atividade que, nessa perspectiva, concorre para a saúde física e psíquica do corpo humano, seja sob o aspecto do exercício propriamente dito e todo o trabalho corporal

subsequente, seja sob o prisma terapêutico. Essa associação, sobretudo em virtude da dança midiática, se transformou em mais uma modalidade a ser trabalhada por academias, em clubes sociais e, inclusive, no ambiente empresarial/organizacional.

Marques (2012) discorre sobre as fronteiras e as diferentes concepções com que se trabalha a dança na atualidade. Para a autora, o caráter expressivo dos movimentos corporais pode assumir variadas aplicações ou contextos de aplicabilidade, nos quais se repete similar compreensão existente no ambiente escolar – de que a dança não se constitui uma arte, uma linguagem expressiva e uma modalidade de saber:

Em outros espaços formais ou informais em que a dança é ensinada, nem sempre o acesso a ela se dá tendo como pressuposto que a dança é *linguagem artística*, portanto forma de conhecimento, arte. Fora da escola, a dança é constantemente ensinada com propósitos terapêuticos, como forma de manifestação religiosa, entretenimento ou lazer; a dança é difundida como oportunidade de sociabilidade, possibilidade de vivenciar emoções, extravasar sentimentos. Nos dias atuais, há forte tendência em trabalhar a dança como alternativa para exclusão social (Marques, 2012, p. 59, grifo da autora).

Cabe um destaque, ainda no esforço de tentar compreender como se dá a aplicação das enunciações em dança no âmbito da UFPEL, a conexão realizada entre a Dança e o Teatro. Trata-se de uma opção da instituição pela dança contemporânea (ou pós-moderna), a qual possui um forte acento na dramaturgia e na qual o bailarino/artista [e, no caso, docente] é visto não apenas como exímio executor de movimentos corporais, mas como um compositor e criador.

Isso importa, tal como abordado por Nunes (2006) em compreender como pensamentos, ideias e conceituações se materializam no corpo e na mente. Para ela, “[...] no tipo de atividade do ator os processos cognitivos e os processos artísticos se entrecruzam de sobremaneira que não há como separá-los” (Nunes, 2006, p. 12). Essa mesma dinâmica ocorre também com o bailarino que adentra os palcos da dança-teatro, pois utiliza a sua dança para recriar comportamentos humanos, tal como o ator o faz, transportando-os para o contexto da cena [situação cênica], utilizando “[...] necessariamente seu próprio organismo, estando a mercê da natureza de ser e dos estados deste” (Nunes, 2006, p. 12).

Os aspectos aqui destacados configuram, portanto, o que seria o ideal de profissional almejado pela UFPEL, instituição que, declaradamente, vê na figura do docente que também é artista e estudioso de sua área o modelo de licenciado em dança que tem a intenção de habilitar. Ao detalhar esse ideal, observemos outras proposições constantes no projeto:

A formação desenhada neste Projeto Político Pedagógico tem o intuito de **formar um professor-artista-pesquisador**, agente cultural, que aponte para a necessidade da arte na educação, em especial a dança; que seja propositor de experiências educacionais e artísticas que contribuam com o fomento e a democratização da arte e da educação integral do indivíduo; que trabalhe no sentido da ampliação e difusão deste campo de conhecimento. Buscamos formar um profissional que saiba trabalhar com a diferença, com a interdisciplinaridade, o risco e a transformação na construção do conhecimento (UFPEL, 2010, p. 11, *grifo nosso*).

Vemos, aqui, reflexos de uma mesma disposição de profissional presente também nas outras instituições que habilitam egressos na modalidade de licenciatura. Fala-se do professor de dança que, também, é protagonista e problematizador de sua arte, cujo agir “[...] exige flexibilidade, criatividade, mas também disciplina para estabelecer, afinal, uma aula de dança” (Santos, 2010, p. 32). Essa aula deve combater receitas prontas e menos trabalhosas dadas, por exemplo, pela mera repetição de movimentos em vista da fixação de uma sequência coreográfica; deve ceder seu lugar a uma pedagogia calcada em “[...] novas possibilidades de trabalhar este corpo que dança. Um trabalho

sensível ao ato de humanizar esses corpos pela dança, para além da ideia de que aprender dança é conseguir executar uma coreografia ordenada no final do ano” (Santos, 2010, p. 32).

Essa maneira de problematizar a dança conflui para o que seria uma pedagogia da arte, conceito que, de acordo com Icle (2012), vislumbra uma perspectiva de ultrapassagem das dicotomias existentes entre arte e docência. Ela “[...] não é uma disciplina, apenas um convite à criação. Não se trata de uma criação isolada e individual, mas congregada, arte como prática social, como possibilidade do novo no ambiente da escola” (Icle, 2012, p. 21). Esse projeto coloca ao professor artista a função de produtor de sua arte como dinamismo que irá disparar sua prática profissional, também caracterizando seu perfil. Perfil que se realizará pelos caminhos da docência, mas também pelo viés da produção artística para/com os alunos e, ainda, pela investigação/pesquisa dos campos intercorrentes, procurando sempre uma reatualização da arte e do trabalho educativo a ela vinculado.

O projeto político pedagógico da dança na UFPEL coloca a arte como o resultado de um processo efetivado por aquele que faz do corpo [próprio ou de outrem] o centro de efervescência, o local de onde aflora a obra em movimento. Conhecedor das múltiplas possibilidades que se apresentam aos corpos no cotidiano, conhecedor das relações que ele pode estabelecer com os demais e com o meio, o artista da dança percebe haver aí um canal de compreensão da realidade, “[...] que vê a complexidade das relações entre indivíduos e da configuração da cultura a partir da percepção do movimento do corpo humano. E faz sua arte a partir disto” (UFPEL, 2010, p. 05). No caso do documento estudado, menciona-se a interface com o teatro ao denominar o artista em questão como *dançarino-ator*.

Do aludido dançarino-ator, espera-se que saia da universidade consciente da importância de pensar, de refletir sobre uma *pedagogia da arte* para a atuação profissional, a qual permita repensar modos de agir desde a criação artística propriamente dita, no ambiente da escola. Um docente que, efetivamente, persiga a “[...] diminuição da dicotomia entre teoria e prática na atuação” (UFPEL, 2010, pp. 09-10), repensando sua própria formação em busca de novos horizontes teóricos e práticos. Esse indivíduo, habilitado na dança e no seu ensino, deve se propor a “[...] fazer com que, na escola, as práticas de ensino de dança não se distanciem dos conceitos contemporâneos de arte e de criação artística (MARQUES, 2001, p. 19).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Formar um profissional com embasamento técnico, sólida experiência prática e ciente das possibilidades educativas, artísticas, recreativas, terapêuticas e culturais ensejadas pela dança: essa é a tônica que caracteriza as linhas gerais do item *perfil do egresso* veiculado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na licenciatura em Dança. A premissa implica a realização de um trabalho no qual a dança se faça presente na “[...] produção de conhecimento e [na] transformação de indivíduos” (UFRGS, 2010, p. 14). Considera, assim, o egresso do curso como protagonista de sua história, hábil em discutir a dança tanto no contexto da arte como no da educação e na elaboração da própria metodologia de trabalho. O curso visa habilitar o licenciado a partir de uma formação baseada:

[...] nos princípios éticos da profissão e identificado com o rigor científico de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva; **capaz de interagir com competência nas áreas da arte, da educação formal e não formal**, com ampla visão da realidade social, política e econômica no contexto regional e global. Pretende formar um profissional qualificado para o exercício da área de dança, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção através das diferentes manifestações e expressões das artes, da cultura e do movimento humano e tendo como objetivo principal favorecer e oportunizar a rede escolar formal, à

educação não formal e demais espaços onde seja adequada a interferência deste profissional de dança, possibilidades de adentrar a esses conhecimentos e vivências, preservando seus aspectos sócio históricos, visando a formação, o desenvolvimento e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de desenvolvimento da arte e da dança (UFRGS, 2010, p. 14, *grifo nosso*).

Esse amplo espectro de formação, como visto, é contemplado em todos os cursos analisados até aqui e pressupõe um profissional que atua em um campo de saber devidamente estabelecido, embora múltiplo; profissional esclarecido quanto à importância da técnica e do movimento, mas também quanto à imperatividade dessa técnica e desse movimento serem problematizados no que concerne ao reconhecimento da legitimidade da dança, ou seja, uma legitimidade que é sinônimo de validação da dança como área de conhecimento, dotada inclusive de uma cientificidade que lhe singularize como tal.

Strazzacappa e Morandi (2006) enfatizam a importância desse processo de incorporação da dança pela ciência, evitando impedir que a dança seja considerada como área independente do conhecimento, não possuidora de conteúdos que lhes sejam específicos, próprios. Algumas notas tomadas pelas autoras colocam os pesquisadores em arte e educação que se ocupam da dança a refletir. Vejamos:

A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a Educação Física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a Música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o Teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as Artes também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Então, afinal, o que é exclusivo da Dança? (Strazzacappa; Morandi, 2006, p. 17).

Em vista disso, confirma-se a atenção conferida pela UFRGS no planejamento da licenciatura em Dança no que diz respeito à capacitação do egresso para a apropriação do pensamento reflexivo, a partir do qual a pesquisa passa a encontrar terreno fértil para fazer brotar novos conhecimentos na área. Completam as autoras mencionadas que “[...] se por um lado, a dança no Brasil se gaba por exportar talentos, por outro, deveria se envergonhar com a produção limitada de pesquisadores e pensadores. Há uma carência muito grande de estudos sistematizados sobre nossa área de conhecimento” (Strazzacappa; Morandi, 2006, p. 17). Tal processo pode ser fomentado por meio da capacitação do profissional de dança que a instituição analisada forma, profissional que executa suas reflexões, capacitado também para a apropriação

[...] da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com o espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiológica, 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 (UFRGS, 2010, p. 14).

Trata-se de uma formação que pretende um grande *despertar acadêmico* para a dança, objetivando ao final do curso que o egresso reúna todas as habilidades necessárias ao trabalho com a dança que pode [e deve] ocorrer em áreas como “[...] educação, recreação, lazer, produção coreográfica, montagem e direção de espetáculos, saúde preventiva, treinamento e aperfeiçoamento do movimento, de acordo com os diferentes blocos de disciplinas ofertadas” (UFRGS, 2010, p. 14). Por isso estamos aqui falando, mais uma vez, tratar-se de um profissional múltiplo, o qual transita pelos mais variados meios nos quais a dança se faz presente, quer como possibilidade de ação educativa,

quer como atividade física, quer como performatividade, quer como terapia, quer como arte do corpo.

O projeto estabelece, ainda, que o egresso deverá constituir-se em um educador capaz de elaborar e executar projetos relacionados à área; de atuar no plano das discussões éticas, sociais, culturais e artísticas. “Esse professor, egresso do curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estará consciente da necessidade de formação continuada de acordo com as exigências da sociedade na qual está inserido” (UFRGS, 2010, p. 14). Essa consciência se dá pela urgência destes profissionais aprimorarem seus discursos, começando a utilizar “[...] vocabulários próprios (e não aqueles emprestados das áreas de saúde, psicologia e educação física) e, sobretudo, compreenderem o ensino de dança como um fim em si. Os profissionais de dança precisam definitivamente superar o que chamamos de *analfabetismo teórico-reflexivo*” (Strazzacappa; Morandi, 2006, p. 20, grifo das autoras).

Aparentemente, pode haver nessa insistência uma resistência instalada. Resistência em confirmar a dança como arte, como atividade cuja expressão se constitui em um fazer artístico possibilitado através dos movimentos corporais. No lado oposto se encontra uma dança a serviço da saúde, cuja *biologização* não considera [relegando à anulação] a subjetividade atinente à arte, às sensações, às reflexões e às ações por ela ensejadas. Isso ultrapassa os limites físicos do esqueleto e articulações, dos músculos e sistemas internos do ser humano (anatomia através da qual dança a dança quando veicula o discurso da saúde física).

Podemos nos perguntar, neste ponto da análise, como se daria o campo de atuação do licenciado em dança formado pela UFRGS. O mesmo, segundo o projeto político pedagógico consultado, está habilitado a atuar no ensino formal. Nesse ambiente estará apto a colaborar na área da arte, inclusive “[...] para concorrer em concursos públicos do magistério nesta área” (UFRGS, 2010, p. 14). A esse respeito, o documento mencionado traz a informação de que a comissão que propôs o curso realizou contato com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação [Porto Alegre – RS], as quais declararam apoio à implantação do mesmo, apoio igualmente manifestado pelo Sindicato Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino (SINEPE), o qual acenou para a possibilidade de contratação de profissionais dessa categoria também na rede particular de ensino.

Ao finalizar a definição do que seriam os campos de atuação do licenciado em Dança, a UFRGS informa que o egresso também pode se dedicar ao campo da educação não-formal. Como a instituição justifica o trânsito, também da habilitação em licenciatura, nesse domínio? A mesma comissão de criação do curso recorre a uma entidade representativa das artes no Rio Grande do Sul para buscar respaldo nesta inserção,

[...] conforme apoio manifestado pelo Instituto Estadual de Artes Cênicas da Secretaria de Estado da Cultura (IEACEN/SEDAC) em carta anexa e ainda no campo comunitário em atividades de recreação, lazer, promoção da saúde e em outros estabelecimentos da comunidade onde iniciativas culturais e artísticas como a dança aconteçam (UFRGS, 2010, p. 15).

Assim, veicula também a Universidade Federal do Rio Grande do Sul que o estudante egresso está autorizado/credenciado a trabalhar na área do espetáculo, além das demais áreas já mencionadas.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é a primeira instituição de ensino superior da região Sul do Brasil, e a única do estado do Rio Grande do Sul, a oferecer o curso de graduação em Dança em duas habilitações distintas, o bacharelado e a licenciatura. A iniciativa, pioneira, surge para realizar uma dupla demarcação de territórios, representando a separação dos campos de trabalho do licenciado e do bacharel, os quais, até então, nas quatro outras instituições cujos cursos superiores de dança foram estudados, se encontram unificados, embora em alguns momentos

tenham limites difusos. Nesse contexto, se refaz a questão da busca por evidências de possíveis deslocamentos conceituais entre uma e outra formação, caracterizando dicotomias. O resultado é a constatação não apenas das relações, mas de posicionamentos epistemológicos distintos e agrupados em dois currículos também distintos.

Podemos nos indagar de que maneira se dão essas relações, de que maneira se consomem esses espaços que competem, em determinados locais, ao artista e, em outros, ao professor. A diferenciação [e o trabalho de demarcação] começa já na apresentação de ambos os projetos políticos pedagógicos. Enquanto o bacharelado “[...] se fundamenta nos princípios do ofício de bailarino e de coreógrafo dados pela tradição em dança, possibilitando a experimentação estética” (UFSM, 2012a, p. 02), a licenciatura específica, baseada na legislação educacional, que “[...] a educação tende a considerar, até o momento teoricamente, tanto a dança quanto as demais áreas ligadas a Arte, como especificidades fundamentais para o desenvolvimento de crianças, adolescentes, adultos e idosos no exercício de sua cidadania” (UFSM, 2012b, p. 07).

Porém, nos dois projetos citados a dança é concebida como uma manifestação expressiva que pode e deve contribuir com a educação – seja pela via da experiência estética, por incitar reflexões; seja pelo processo de ensino e aprendizagem e pelas múltiplas possibilidades ensejadas pelo corpo em movimento; seja também por intermédio da performatividade espetacular. A compreensão dos *loci* da dança na vida está posta e decomposta, portanto, nas duas habilitações disponibilizadas pela Universidade Federal de Santa Maria. Para ela podem afluir os bailarinos que aspiram, sim, a uma continuidade universitária de sua prática artística, mas que também almejam o cenário educacional, da mesma forma que aqueles que desejam, tão somente, dançar e pesquisar contextos em relação ao movimento como obra de arte.

Em primeiro lugar, pontuaremos um detalhe que consideramos importante compreender no que tange ao perfil do egresso constante nos projetos políticos pedagógicos dos dois cursos. Quais seriam, em vista das observações iniciais propostas, as áreas de atuação das distintas habilitações? Recorremos ao documento balizador do bacharelado, neste momento, para responder parte da interrogativa. Ele está habilitado a:

[...] – atuar como bailarino, coreógrafo e diretor de espetáculos para Teatro, Cinema, televisão, vídeo, bem como realizar performances em espaços alternativos ou multimídias; – atuar de forma comprometida com o fazer artístico no desenvolvimento de processos de pesquisa no campo da Dança; – produzir e gerenciar espetáculos e eventos culturais; – atuar como docente em instituições de Ensino Superior; – atuar no exercício do ensino de Dança no âmbito formal e/ou informal em projetos e práticas comunitárias; – desenvolver atividades como animador cultural em grupos de dança, em escolas, instituições, centros culturais, secretarias de cultura; – atuar como técnico em atividades diversas que envolvem a produção de espetáculos, como cenógrafo, figurinista, iluminador (UFSM, 2012a, p. 01).

O bacharel, assim, se ocupa da arte da dança como espetáculo, considerando todas as suas tecnologias e as possibilidades de manifestação da dança em diferentes meios. Além disso, conforme se constata, também, esse profissional pode realizar ações no âmbito da cultura, bem como na pesquisa e no ensino de dança em *determinados* lugares – são os casos do ensino superior, das atividades e projetos comunitários (formais ou não), bem como dos grupos de dança – os quais podem estar localizados em educandários, instituições variadas, centros culturais e secretarias de cultura.

Em vista dessas definições, o que caberia ao licenciado? Está ele credenciado a trabalhar em instituições públicas e privadas de educação básica, no ensino profissionalizante, nas instituições de educação informal, em movimentos sociais, órgãos de entretenimento públicos e privados, produção

teatral em geral e, ainda, em instituições prestadoras de serviços públicos. Ao considerar essas possibilidades, ele é credenciado a atuar como:

[...] – professor de ensino de Educação Infantil, Fundamental e Médio; – professor de pessoas com necessidades especiais; – professor em escolas especializadas em Dança; – professor nas associações e/ou centros comunitários, creches, ONGs etc. (UFSM, 2012b, p. 16).

Da rápida exposição sobre as aludidas distinções, surge a necessidade de se sublinhar um trecho, concernente à conexão estabelecida entre a atuação do bacharel no espaço de ensino-aprendizagem que se configura na consecução de projetos pedagógicos de aplicação prática envolvendo a dança. Se a credencial da didática da dança se encontrará com o licenciado, pode o bacharel, portador da credencial da arte da dança, também exercer a atividade docente? Como se dá esse processo nos campos em que o bailarino poderá atuar? Ele pode ensinar? De que maneira se dá a organização dos componentes pedagógicos no currículo do bacharelado, já que esse se destina também ao ensino? Ela se dá como na organização dos componentes da licenciatura? As indicações para as respostas emergem do conjunto de componentes dos currículos de cada uma das duas habilitações, os quais constituem a caminhada formativa do estudante, conformando sua identidade.

Assim, as duas, e distintas, habilitações existentes na UFSM não se posicionam em duelos, muito embora sua consecução seja apartada. A cisão impacta diretamente no número de novos profissionais de dança a serem graduados no país, e especialmente no Rio Grande do Sul, a partir das primeiras formaturas, decorrido o percurso de aproximadamente oito semestres, quando haverá duas turmas habilitadas para o mercado. Também impacta na necessidade de absorção dos licenciados pela educação básica, que nesse momento se garante basicamente no caráter conceitual, mesmo que à luz da legislação sua presença remeta à nova LDB, no ano de 1996.

Acontece, em vista das duas habilitações, uma maior especificação dos campos conceituais e de trabalho tendo em vista o oferecimento de credenciais diferenciadas. Isso permite que, em alguns momentos, uma preencha lacunas da outra e, ao mesmo tempo, confere um tom de especialização ao profissional a ser graduado na UFSM – que em vista das competências almejadas pelo curso realizado estará adequadamente preparado para o desempenho de algumas funções em detrimento de outras.

A exemplo disso, no bacharelado haverá uma ênfase especial em relação às técnicas de trabalho corporal, ao conhecimento das diferentes concepções e escolas de dança, à produção do espetáculo de dança como arte performativa e ao diálogo dessa com as outras vertentes artísticas e as mídias, além de diversos aspectos que lhe conferem tal identidade; paralelamente, o licenciado, mesmo que se ocupe dos mesmos saberes, o fará em uma outra dimensão. Do mesmo modo, enquanto ele se concentrará nas disciplinas voltadas à formação de professores para a educação básica, não será na mesma perspectiva que as didáticas serão contempladas na outra habilitação, já que se trata de um público-alvo distinto.

Passemos brevemente, a partir deste ponto da descrição, pelas competências que o bacharel em Dança e que o licenciado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria deverão demonstrar ao final do processo de graduação, conhecendo mais detalhadamente o que os mesmos necessitam *saber fazer*.

Bacharelado

– capacidade de apropriar-se do conhecimento reflexivo sobre dança e dominar sua linguagem, bem como seus desdobramentos teóricos e práticos dados pela sua história e pela tradição para instrumentalizar a criação de manifestações espetaculares; – capacidade de criação de poéticas pessoais ativadas pelo desenvolvimento da sensibilidade estética e viabilizadas pela pesquisa permanente,

criando artisticamente de forma autônoma e contribuindo para a renovação e enriquecimento da linguagem da dança; – capacidade de agir profissionalmente de forma criativa, ética e crítica, que seja atuante na cultura e na sociedade, e sendo capaz de auto-avaliação no fazer artístico; – competência para dominar e articular a complexidade dos elementos constitutivos do espetáculo, articulando as técnicas de dança em metodologias de criação e atuação objetivando autonomia nos processos de composição coreográfica; e – competência para o desenvolvimento permanente de conhecimentos, metodologias de trabalho e inovação na proposição de habilidades técnico-expressivas específicas para o pleno domínio de seu aparato psicofísico (UFSM, 2012a, p. 1).

Licenciatura

– observar, perceber e discutir os problemas pertinentes à educação em Dança numa abrangência local, regional, nacional e global; – articular os diferentes paradigmas que compõem o campo da dança, construindo conhecimento e veiculando valores, de modo a assegurar às crianças, jovens, adultos e idosos do campo escolar e não escolar, o direito de acesso ao universo da dança refletindo sobre suas manifestações; – reelaborar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na prática pedagógica da dança, envolvendo o pensamento reflexivo e crítico; – utilizar adequadamente metodologias e técnicas de pesquisa científica e tecnológica no ensino da dança; – elaborar projetos culturais na área da dança relacionados às atividades pedagógicas; – demonstrar capacidade de reflexão; – dominar suficientemente a prática de pelo menos uma expressão da Dança, com estudos relacionados e aplicados a estilos e repertórios na prática pedagógica; e – ter a capacidade de acompanhar e perceber o processo de aprendizagem do ser humano, no que concerne ao ensino da dança em seus aspectos biológico, psicológico, cultural e social (UFSM, 2012b, p. 14).

As competências e habilidades esperadas tanto do bacharel como do licenciado em Dança da UFSM, como se percebe, dizem respeito às possibilidades de aplicação de cada uma das duas habilitações no mercado de trabalho. Cada um dos projetos políticos pedagógicos se concentra em esmiuçá-las ao máximo, estabelecendo as devidas conexões com cada um dos componentes curriculares nas distintas habilitações. A ocorrência do entrecruzamento de alguns saberes/conhecimentos se dá ao mesmo tempo em que se verifica que alguns não são comuns aos dois cursos.

Um Imperativo: Não Dicotomizar Arte e Docência

Dito de muitas formas, sob muitos formatos, enfatizado ou deixado à espera de um olhar mais atento, a noção de que arte e docência devem se integrar e mesmo se justificar como uma e única coisa é repetida nesses documentos de forma quase exaustiva.

É preciso, com efeito, lembrar que não se trata de pura e simples repetição, mas de “[...] outra coisa – que pode, contudo ser-lhe estranhamente semelhante e quase idêntica” (DELEUZE, 1988, p.23). Assim, essa não dicotomização é dita e refeita de muitas formas, como nossa descrição procurou mostrar.

Repetidas, reiteradas, sublinhadas e divididas, as relações entre arte e docência são para os documentos em tela a força de um elo em movimento. Trata-se de pensá-las como um atravessamento em perpétuo devir que se aloca no interior dos perfis analisados como promessa e mesmo como imperativo.

Entretanto, essas repetições não são da ordem da língua, não se trata tampouco de elementos isolados ou perdidos que podemos encontrar tão somente nos perfis de egresso dos cursos em tela. Elas emergem, com efeito, de uma formação discursiva mais ampla. Nós podemos encontrá-las como marcadores nos materiais discursivos de diferentes ordens, em muitas situações. Isso engendra um “[...] campo associado que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhe permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico [...]” (Foucault, 1997, p.111).

A figura emblemática do professor-artista, presente em tantos textos da área de dança, indica já que a aglutinação de tais termos repete sem cessar a necessidade de juntar os polos aparentemente separados. Assim, diz-se da necessidade de formarmos esse profissional que não dicotomize arte e docência, que não deixe de ser professor tampouco artista, pois como diz Ana Cristina Pereira, “[...] podemos fazer uma relação com a prática docente do professor/artista que lança mão da sua memória, reelaborando-a e atualizando-a em função das exigências do ensino de dança” (2015, n.p.)

Uma busca nos Anais dos Congressos da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas) mostra o quanto essa preocupação é potente para o campo da formação em dança. Como se lê nesses documentos, “[...] a percepção de dicotomias e fragmentações na formação deste profissional [...] instiga a pesquisar e intervir para a construção conjunta de novos percursos formativos, atrelados à multiculturalidade, à tecnologia, às outras áreas de conhecimento em Arte” (Maçaneiro, 2015, n.p.). Vê-se aqui plasmadas as promessas contidas nos perfis analisados.

No mesmo caminho, outro pesquisador formula que “[...] é possível afirmar que a visão dicotomizada para teoria e prática em processos de formação em dança implica e é fortalecida por paradigmas não menos fragmentadores e que ainda são presentes na experiência artística e pedagógica na dança” (Molina, 2015, n.p.). Mesmo que sobre os perfis tenhamos centrado a atenção sob a dicotomia arte e docência, ela não deixa de ser repetida sob o signo da separação teoria e prática, contida nos textos agora escandidos.

É interessante perceber, ainda, que os perfis de egresso analisados baseiam-se, em tese, nos documentos nacionais, especialmente nas Diretrizes Nacionais, que ordenam os cursos de graduação. O Parecer 195/2003, do Conselho Nacional de Educação, constitui-se como o documento que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design e nele não encontramos senão separados os elementos relativos à arte e à docência. Assim, podemos inferir que se trata mesmo de uma trama discursiva que enlaça linhas de força por entre as palavras que professa. Tal documento, porquanto elenque bem separadas as habilidades para educar e para dançar, sustenta uma posição que se articula aos perfis de egresso no plano do discurso, aparentemente se opondo à necessidade de não dicotomizar.

Outro exemplo cabal da associação desse enunciado a outros campos de saber/poder é aquele da discussão sobre a profissão, mantida pela área da dança com o CONFEF (Conselho Federal de Educação Física), na qual havia “[...] uma tensão entre os profissionais da dança e educação física” (Almeida; Montagner; Gutierrez, 2015, n.p.). Esse embate político, que vige ainda hoje, tratava-se de os profissionais da dança, pertencentes ao campo da arte, se oporem à normatização do CONFEF que não permitiria senão aos profissionais da Educação Física o exercício da docência em dança em academias e escolas não formais. A área de dança posicionou-se, então, de modo exemplar e sustentou a ideia de que se tratava de uma área própria dos profissionais de dança que não dicotomizavam o exercício motor e a sensibilidade. Evidentemente, os perfis analisados professam também esse litígio, procuram, pois, garantir às formados em dança um território profissional amplo e bastante delimitado em relação aquele da Educação Física.

Esses exemplos de campos associados sugerem que a trama discursiva, assim posta, promete na formação superior em dança a emergência de um sujeito específico que dança e que ensina.

Assim, o que esses perfis esperam dos egressos é que eles possam unir forças contra uma situação tida como desaconselhável, em especial, para a carreira docente: separar a produção artística da produção docente. Seria não desejável que os egressos dos cursos de dança não soubessem ou não tivessem experiências capazes de lhes garantir conhecimento em ambas as áreas. Aparece, portanto, nesse ponto, uma promessa: de que unidas, arte e docência, elas possibilitariam uma atuação profissional mais plural, mais diversificada, com mais chances de inserção profissional e com um nível esperado de qualidade.

E se isso constitui um objetivo da formação, constitui também um modo de subjetivação, na medida em que tais perfis pressionam os sujeitos para se moldarem a tal promessa. Convém pontuar que, aqui, tomamos um sentido amplo de subjetivação na obra de Foucault, “[...] como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder” (Castro, 2009, p. 408).

Consequentemente, o que pode ser lido como promessa de uma carreira adequada ao mundo do trabalho, pode também implicar uma adequação a um discurso implicado com atravessamentos nos quais obram as relações de força que: 1) lutam para delimitar saberes e garantir os territórios das diferentes áreas de conhecimento no mundo do trabalho; 2) litigam para a delimitação de um vocabulário próprio capaz de garantir para cada área (dança, teatro, educação física, fisioterapia etc.) um estatuto científico e, portanto, um espaço de legitimação na universidade; 3) medem forças para especificar uma profissão e tê-la legalmente reconhecida, evitando o trabalho de outros profissionais nos mesmos domínios.

O que chama a atenção nessa análise é que o sujeito que dança será configurado como alguém que se encontra preparado para um “[...] mercado de trabalho [...] constituído de todos os estabelecimentos de ensino público, privado e outros que se constituem espaços de atuação do bailarino e da arte da dança” (ULBRA, 2010, p. 13). Aqui, se percebe um entendimento amplificado quanto à definição do mercado de trabalho, pois a utilização da expressão implícita *outros espaços de atuação do bailarino e da arte da dança* indica a realização de um trabalho que extrapola as fronteiras da docência, porquanto coerente com um contexto artístico/performativo, em que pese a habilitação concedida ser a de licenciatura.

Paralelamente, em outra instituição pesquisada, por exemplo, tal profissional estará apto a desenvolver “[...] atividades educativas na área de dança, na interface com o teatro, no ensino do sistema formal (educação infantil, ensino fundamental e médio) e não formal, realizadas em escolas particulares ou públicas, academias, clubes, indústrias, empresas, centros comunitários e outros” (UFPEL, 2010, p. 11). A possibilidade de inserção em tais espaços garantiria, ou melhor, prometeria ao estudante egresso do curso de formação superior em dança sua inserção no mercado de trabalho.

Para além disso, nesse campo de forças, esse sujeito dançante é tomado como alguém que tenha competência, a exemplo de alguns apontamentos constantes nos projetos políticos pedagógicos estudados, para “[...] dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 05-06), ou para promover e participar de “[...] atividades artísticas, culturais, científicas, técnicas e recreativas, estendendo à comunidade os benefícios do ensino, extensão e pesquisa [em dança]” (UFRGS, 2010, p. 12), ou ainda, como é o caso do mais recente curso criado, “[...] para fomentar a [...] experimentação em atividades críticas, criadoras e transformadoras, afirmando a autonomia e a possibilidade de liberdade em todas as suas dimensões” (UFSM, 2012b, p. 13).

Vê-se, com efeito, não apenas promessa e imperativo, percebe-se como tais documentos formam o sujeito que dança, criam expectativas sobre seu trabalho, aludem o futuro profissional e circunscrevem espaços delimitados de atuação. Os perfis comportam, portanto, um paradoxo, qual

seja, ao tentar abrir as possibilidades de atuação, eles, de alguma forma, impõem barreiras para a diversidade criativa da atuação em dança.

Contida e amarrada às possibilidades de não dicotomizar os saberes da docência e os saberes artísticos, a formação pode ver-se impelida a renunciar a outras possibilidades, ao espectro múltiplo e multifacetado da criação, ao impensado como espaço formativo. Ao invés disso, *perfis de egresso* traçam histórias contidas, eis o perigo dos ditos, dos escritos, das práticas que nos contém.

Referências

- Almeida, M. A. B. de, Montagner, P. C., & Gutierrez, G L. (2009). A inserção da regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: Embates, debates e perspectivas. *Movimento*. Revista da Escola de Educação Física da UFRGS. Porto Alegre, 15(3), julho/setembro, jul./set. 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3051/5838>. Acesso em: 16 de abr. 2015.
- Barbosa, A. M. (1998) *Arte-educação: conflitos/acertos*. 3. ed. São Paulo: Max Limonad.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. REUNI. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 19 de jun. 2014a.
- Brasil. (2004). Câmara de Educação Superior. Resolução n. 03, de 08 de março de 2004. *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 19 de jun. de 2014b.
- Brasil. (2002). Câmara de Educação Superior. Resolução n. 01, 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*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 de jun. de 2014c.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 de jun. de 2014d.
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault*. Um percurso pelos seus temas conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Díaz, E. (2012) *A Filosofia de Michel Foucault*. São Paulo: Editora UNESP.
- Faculdade De Artes Do Paraná (2013). Projeto Pedagógico do curso de Dança – Bacharelado e Licenciatura. Disponível em <http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo>. Acesso em: 03 de mar. de 2013.
- Foucault, M. (1997). *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2011). O Discurso Não Deve Ser Considerado Como... In: FOUCAULT, Michel. *Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Ditos e Escritos VII. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 220-221.
- Gore, J. M. (1999). Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Icle, G. (Org.) (2010). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Icle, G. (Org.) (2012). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (2015). Perfil dos Estados: Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rs>. Acesso em: 06 de abr. de 2015.

- Maçaneiro, S. M. (2010). Dança no ambiente escolar: desafios da especificidade. In: *VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)*. 2010, São Paulo. Disponível em <http://portalabrace.org/memoria/viicongressopesquisaemdanca.htm>. Acesso em: 16 de abr. de 2015.
- Marques, I. A. (2001). *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Marques, I. (2012). *Linguagem da Dança: arte e ensino*. Dança na escola: arte e ensino. Ano XXII – Boletim 2, abr.
- Molina, A. J. (2010). Implicações da dicotomia teoria-prática para o artista formador. In: *VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)*. 2010, São Paulo. Disponível em <http://portalabrace.org/memoria/viicongressopesquisadanca.htm>. Acesso em: 16 de abr. de 2015.
- Nunes, S. M. (2006). *Metáforas do Corpomídia em Cena: repensando as ações físicas no trabalho do ator*. 2006. 191 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pereira, A. C. C. (2015). Memória, identidade, prática docente de dança em Belo Horizonte. In: *VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)*. 2012, Porto Alegre. Disponível em <http://www.portalabrace.org/memoria/viicongressopesquisadanca.htm>. Acesso em: 15 de abr. de 2015.
- Rounet, S. P. (2008). *O Homem e o Discurso*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Santos, A. R. T. (2010). A Escola e o Aluno de Dança: desafios da contemporaneidade. In: ICLE, G. (Org.). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Strazzacappa, M.; Morandi, C. (2006). *Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança*. São Paulo: Papirus.
- Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Sul (2013). *Plano de Curso do curso de graduação em Dança*. Disponível em <http://www.uergs.edu.br/index.php?action=cursosLocaisDesc.php&cod=7>. Acesso em: 03 de mar. de 2013.
- Universidade Federal De Pelotas (2013). *Projeto pedagógico – Curso de Dança Licenciatura*. Disponível em <http://ca.ufpel.edu.br/danca/index.html>. Acesso em: 03 de mar. de 2013.
- Universidade Federal De Santa Maria (2013). *Projeto Político Pedagógico – Bacharelado*. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em <http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=1037>. Acesso em: 03 de mar. de 2013a.
- Universidade Federal De Santa Maria (2013). *Projeto Político Pedagógico – Licenciatura*. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em <http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=1037>. Acesso em: 03 de mar. de 2013b.
- Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (2013). *Projeto Pedagógico do curso de Dança*. Disponível em http://www.ufrgs.br/prograd/guiaprofissoes/curso_d.htm. Acesso em 03 de mar. de 2013.
- Universidade Federal Da Bahia (2013). Histórico. Salvador, 2012. Disponível em <https://portal.ufba.br/>. Acesso em: 03 de mar. de 2013.
- Universidade Luterana Do Brasil (2013). *Projeto Pedagógico – Licenciatura em Dança*. Disponível em <http://www.ulbra.br/danca/>. Acesso em: 03 de mar. de 2013.

Sobre o Autores

Joao Souza

Universidade Federal de Santa Maria

jotabls@hotmail.com

João Souza é aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na qual também obteve o título de Mestre em Educação. É graduado em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atua na rede de ensino em Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, em cargo de supervisão educacional junto à Secretaria Municipal de Educação. Pesquisa o campo da cultura corporal de movimento, especialmente a dança, no seu entrecruzamento com as artes, a educação física e os estudos da performance.

Marcelo de Andrade Pereira

Universidade Federal de Santa Maria

doutorfungo@gmail.com

Marcelo de Andrade Pereira é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); é professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); coordena o FLOEMA - Núcleo de estudos em estética e educação da UFSM; é membro do Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance da UFRGS. É editor associado da Revista Brasileira de Estudos da Presença.

Gilberto Icle

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

gilbertoicle@gmail.com

Gilberto Icle é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual é professor no Programa de Pós-graduação em Educação e coordena o GETEPE- Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance www.ufrgs.br/getepe. Ele coordena e atua, ainda, na UTA-Usina do Trabalho do Ator, grupo de pesquisa e produção de espetáculos www.utateatro.com. É editor-chefe da *Revista Brasileira de Estudos da Presença* www.seer.ufrgs.br/presenca, editor associado da revista *Educação & Realidade* e bolsista de produtividade do CNPq.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 23 Número 77

17 de Agosto 2015

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dickers University of North
Carolina Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** IISUE, UNAM
México
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de
Perú,
- Claudio Almonacid** University of Santiago, Chile
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia,
España
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de
Zulia, Venezuela
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona,
España
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada,
España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales,
Chile
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,
Argentina
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México
- Paula Razquin** Universidad de San Andrés,
Argentina
- María Caridad García** Universidad Católica del
Norte, Chile
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga,
España
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de
León, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University,
Estados Unidos
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad
Iberoamericana, México
- Orlando Pulido Chaves** Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagogico IDEP
- Inés Dussel** DIE-CINVESTAV,
Mexico
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de
Colombia
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de
Madrid. España
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,
México
- Mario Rueda Beltrán** IISUE, UNAM
México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de
Oviedo, España
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,
España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad
Iberoamericana, México
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de
Baja California, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo,
España
- Alma Maldonado** DIE-CINVESTAV
México
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,
España
- Alejandro Márquez Jiménez** IISUE, UNAM
México
- Antoni Verger Planells** University of Barcelona,
España
- Jaume Martínez Bonafé**, Universitat de València,
España
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia
- José Felipe Martínez Fernández** University of
California Los Angeles, Estados Unidos