

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ARTE E DOCÊNCIA EM DISCURSO:
UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS SUPERIORES
DE DANÇA NO RIO GRANDE DO SUL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

João Batista Lima de Souza

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**



Figura 01

**ARTE E DOCÊNCIA EM DISCURSO:
UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS SUPERIORES
DE DANÇA NO RIO GRANDE DO SUL**

João Batista Lima de Souza

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Marcelo de Andrade Pereira

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**ARTE E DOCÊNCIA EM DISCURSO:
UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS SUPERIORES
DE DANÇA NO RIO GRANDE DO SUL**

Elaborada por
João Batista Lima de Souza

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcelo de Andrade Pereira, Dr.
(Presidente/Orientador)

Gilberto Icle, Dr. (UFRGS)

Gisela Biancalana, Dra. (UFSM)

Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 22 de março de 2013.

AGRADECIMENTOS

Considero praticamente impossível a tarefa de expressar em um escrito aquilo que sinto em relação a tudo o que ocorreu no decurso da realização desta pesquisa, especialmente quando me pego pensando sobre com quem caminhei de mãos dadas ao longo do trajeto percorrido nos últimos 12 meses. Consciente da significação das experiências que nessa jornada se deram, registro minha mais profunda gratidão para com as seguintes pessoas, sem as quais eu certamente não estaria escrevendo, aqui, essas palavras; sem as quais talvez, hoje, eu sequer conseguisse colocar-me em pé e falar:

Marcelo de Andrade Pereira

Clair Lima de Souza

Sandra Mara Lima de Souza

Sonia Maria Lima de Souza

Solange de Fátima Lima de Souza

Luciano Schmidt Herber

Karina de Aguiar

Rosalia Lütz

Evani Fumagali Avila

Erico Veríssimo de Almeida

Roseane Martins Coelho

Rosane Carneiro Sarturi

Gisela Biancalana

Gilberto Icle

Claudia Bellochio

Rosanita Moschini

Maria Daniele dos Santos Dutra

Carlinhos Camara

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ARTE E DOCÊNCIA EM DISCURSO: UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO RIO GRANDE DO SUL

Autor: João Batista Lima de Souza
Orientador: Marcelo de Andrade Pereira
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de março de 2013.

Este trabalho se constitui na elaboração de um panorama histórico-crítico a respeito da formação superior em dança no Brasil, respondendo a uma questão ainda pouco explorada no âmbito da pesquisa acadêmica brasileira, qual seja, a ocorrência de um vertiginoso crescimento deste curso de graduação ao longo da última década, fenômeno que corrobora a institucionalização de um campo de saber. Também se propõe a realizar uma investigação reflexiva acerca de como se dão as relações ente arte e docência na formação do profissional de dança que é disponibilizada em cinco instituições de ensino superior localizadas no estado do Rio Grande do Sul: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A proposta consiste em um rastreamento, sob a perspectiva da analítica discursiva de Michel Foucault, que busca elementos presentes nos projetos políticos pedagógicos desta graduação nos contextos de cada uma das universidades mencionadas, compondo um estudo de casos múltiplos e definindo, como suas categorias de análise, os objetivos dos cursos e os perfis de egresso. Ademais, diante das distintas concepções teórico-metodológicas vislumbradas na materialidade da pesquisa, o estudo realiza alguns apontamentos a respeito dos aspectos que se entrecruzam na consecução desta formação, cenário de onde emergem perspectivas para a atuação profissional do indivíduo que procura, atualmente, a formação universitária em dança. O estudo se apoia, como já referido, em Foucault, contando ainda com autores que discutem a partir do referencial oferecido por seu método arqueológico. Por sua vez, as reflexões circunscritas no âmbito da arte, da dança, da docência e da educação se encontram, aqui, suportadas por Marques, Strazzacappa e uma série de outros pesquisadores relacionados.

Palavras-chave: Arte. Dança. Docência. Formação Superior.

ABSTRACT

Master's degree Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ARTE E DOCÊNCIA EM DISCURSO: UM ESTUDO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO RIO GRANDE DO SUL

Author: João Batista Lima de Souza
Leader: Marcelo de Andrade Pereira
Date and Place of Defense: Santa Maria, March 22, 2013

This work constitutes the preparation of a historical-critical overview about higher education in dance in Brazil, answering a question not yet explored within the Brazilian academic research, namely, the vertiginous growth of this undergraduate course taken during last decade, a phenomenon that establishes the institutionalization of a field of knowledge. It also proposes to conduct a reflexive investigation about the relations between art and teaching in the professional dance training that is available in five higher education institutions located in the state of Rio Grande do Sul: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The proposal consists of a trace, from the perspective of discursive analytic of Michel Foucault, seeking presents elements in the political pedagogical projects of this undergraduate teaching in the contexts of each of the universities mentioned, constituting a multiple case study and setting, as their categories of analysis, courses objectives and egress profiles. Moreover, given the distinct theoretical-methodological conceptions glimpsed in the materiality of the research, the study makes some notes about the issues that intersect in achieving of this formation, scenario where emerging prospects for professional performance of the individual that seeking currently the university training in dance. The study is based, as cited, in Foucault, still relying authors who discuss from the reference offered by his archaeological method. On the other hand, the reflections circumscribed within the art, the teaching and the education are here supported by Marques, Strazzacappa and a number of other researchers who theorize about it.

Keywords: Art. Dance. Higher Education. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	02
Figura 02	18
Figura 03	49
Figura 04	85
Figura 05	107
Figura 06	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ano de criação e habilitações dos cursos de graduação em dança no Brasil	35
Quadro 02 – Divisão geral das instituições pesquisadas.....	37
Quadro 03 – Divisão geral por modalidade de formação.....	41
Quadro 04 – Divisão regional por modalidade de formação	42
Quadro 05 – Localização regional por caráter das instituições pesquisadas.....	45
Quadro 06 – Divisão epistemológica dos cursos de graduação em dança no Brasil	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Taxa de crescimento da formação superior em dança no Brasil	36
Gráfico 02 – Divisão geral das instituições pesquisadas	38
Gráfico 03 – Divisão geral por modalidade de formação.....	41
Gráfico 04 – Divisão regional por modalidade de formação.....	42
Gráfico 05 – Localização regional por caráter das instituições pesquisadas.....	45
Gráfico 06 – Divisão epistemológica dos cursos de graduação em dança no Brasil.....	46

LISTA DE SIGLAS

UERGS	Universidade do Estado do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
FUNDAARTE	Fundação Municipal de Artes de Montenegro – RS
MEC	Ministério da Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
MTG	Movimento Tradicionalista Gaúcho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Base curricular Licenciatura em Dança – UERGS/FUNDARTE	138
Anexo B – Base curricular Licenciatura em Dança – ULBRA	139
Anexo C – Base curricular Licenciatura em Dança – UFPEL	140
Anexo D – Base curricular Licenciatura em Dança – UFRGS	141
Anexo E – Base curricular Licenciatura em Dança – UFSM	142
Anexo F – Base curricular Bacharelado em Dança – UFSM	143

SUMÁRIO

DISPARADORES, AÇÕES, CONDIÇÕES, CONFIGURAÇÕES	14
1 FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO-CRÍTICO DA CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE SABER	17
1.1 A dança adentra a universidade e adquire cientificidade	20
1.2 Sistema e-Mec como fonte primária de dados	30
1.3 Estado atual da formação em dança no Brasil	33
2 ESCOPOS DA FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	50
2.1 Universidades gaúchas entram na dança	53
2.1.1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	55
2.1.1.1 Do contexto institucional	55
2.1.1.2 Do curso de Licenciatura em Dança	56
2.1.2 Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	60
2.1.2.1 Do contexto institucional	60
2.1.2.2 Do curso de Licenciatura em Dança	61
2.1.3 Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	65
2.1.3.1 Do contexto institucional	65
2.1.3.2 Do curso de Licenciatura em Dança	66
2.1.4 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	71
2.1.4.1 Do contexto institucional	71
2.1.4.2 Do curso de Licenciatura em Dança	72
2.1.5 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	77
2.1.5.1 Do contexto institucional	77
2.1.5.2 Dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança	78
3 PERFIL DO EGRESSO DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA NO RS: ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL, FRONTEIRAS E TERRITÓRIOS	85
3.1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	89
3.2 Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	91
3.3 Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	94
3.4 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	98
3.5 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	102
4 DANÇA COMO ARTE E DANÇA COMO DOCÊNCIA: APONTAMENTOS SOBRE RELAÇÕES E HORIZONTES	108
4.1 Da arte [e de algumas] de suas promessas	110
4.2 Da dança [e do que ela deseja]	119
4.3 Da não dicotomização entre arte e docência [ou da multiplicidade do campo]	124
RETICÊNCIAS	128
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	137

DISPARADORES, AÇÕES, CONDIÇÕES E CONFIGURAÇÕES

1 O trabalho que segue é o resultado de algumas reflexões envolvendo a formação superior em dança no Brasil. A empreitada apresenta uma discussão inicial relacionada ao vertiginoso crescimento, ocorrido especialmente nos seis últimos anos, dos cursos de graduação em dança no ensino superior brasileiro, oferecendo, por sua vez, um panorama histórico-crítico a respeito das instituições que oferecem esta formação. Realiza também um debate acerca dos objetivos e dos perfis profissionais que são veiculados/engendrados pelos projetos políticos pedagógicos que arquitetam o ensino de dança nos seis cursos hoje em funcionamento no estado do Rio Grande do Sul, os quais se encontram alocados em cinco universidades.

2 A intenção inicial da pesquisa ora apresentada consistiu, em um primeiro momento, em apresentar uma investigação acerca das dicotomias existentes no plano da formação superior em dança entre arte e docência (considerando a hipótese de sua verificação). Tal indagação era endereçada a 29 universidades, centros universitários, institutos e/ou faculdades que se encontram credenciados junto ao Ministério da Educação (MEC) para o oferecimento da graduação em dança, totalizando 39 cursos distribuídos pelas cinco regiões geográficas do país, nas habilitações de bacharelado e de licenciatura. Todavia, tendo em vista a tarefa homérica que esse mapeamento ensejaria, bem como a necessidade de um tempo indeterminável para a realização da coleta dos dados pertinentes ao propósito, foram procedidas algumas alterações de rota. O motivo: aproximadamente a metade das instituições deste vasto universo não disponibilizam, em seus endereços eletrônicos, os documentos a partir dos quais se realizaria a análise. Além disso, poucas foram as respostas obtidas a partir do encaminhamento de e-mails a coordenações de cursos e secretarias acadêmicas desde o mês de março do ano de 2012 – quando do início da prospecção.

3 As mudanças efetivadas requereram, em vista disso, um aumento (ou direcionamento) do foco da averiguação e o estabelecimento de categorias de análise. Como isso se deu: decompôs-se o projeto de pesquisa em tarefas, entrecruzadas. A primeira delas consistiu em um levantamento de informações junto à plataforma virtual denominada e-Mec, disponível na Internet, permitindo a elaboração de um estudo sobre o estado atual da formação superior em dança no Brasil, considerando desde seus primórdios, com a criação da primeira Faculdade de

Dança, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), até o momento atual, quando ocorre um aumento exponencial desta graduação, encontrando-se no cume desta curva ascendente, como mais recente instituição a oferecer o curso, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A segunda tratou de não mais analisar os projetos políticos pedagógicos de todas as instituições de ensino superior que figuram no referido banco de dados do MEC, dedicando-se a prestar atenção nos contextos das universidades localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Também se deixou de lado a interrogação sobre *quais seriam* para se tentar saber *como se dariam* as dicotomias, as relações entre a arte e a docência em dança, rastreando na materialidade da pesquisa as indicações contidas em dois itens dos supramencionados projetos – respectivamente os *objetivos* e os *perfis de egresso* dos cursos em questão, tomados como categorias. Isso será tratado sequencialmente nas seções 1, 2 e 3. A seção 4 consta de um arrazoado a respeito do estudo efetuado.

4 No que diz respeito à disposição metodológica desta dissertação, compõe ela um estudo de casos múltiplos, modalidade investigativa que almeja um aprofundamento e uma descrição a respeito de realidades específicas e diversas, em caráter comparativo. Esse olhar permite o estabelecimento de alguns paralelos em uma análise de cunho qualitativo. (TRIVIÑOS, 2008). A indicação de utilização de uma abordagem como esta se mostra adequada no momento em que a atenção da pesquisa leva em consideração a checagem de similaridades e o realce de distinções na circunscrição de seu universo. “No caso das semelhanças, examinam-se tendências que presumivelmente estarão afetando a todos.” (FERNANDES; GOMES, 2003, p. 15). Em relação aos estudos de casos múltiplos, Yin (2001) afirma que estes costumam ser mais convincentes. Segundo ele, uma das chaves para se construir um estudo de caso múltiplo bem sucedido é que este obedeça a uma lógica de replicação e não de amostragem, que “exige o cômputo operacional do universo ou do grupo inteiro de respondentes em potencial e, por conseguinte, o procedimento estatístico para se selecionar o subconjunto específico de respondentes que vão participar do levantamento.” (YIN, 2001, p. 70). Os casos múltiplos podem ser chamados, também, de caso coletivo, o qual considera o estudo de um conjunto de casos com a intenção de se investigar um determinado fenômeno. O mesmo pode ser abordado, inclusive, como um estudo instrumental que se estende a outros casos. As questões individuais presentes no coletivo permitem uma seleção, manifestando assim determinados aspectos considerados relevantes no contexto do trabalho realizado. “Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor

compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos.” (MAZZOTTI, 2006, p. 642).

5 O trabalho realizado não se encerra na dissertação dele originada. Da caminhada de dois semestres, com passos rápidos e atrapalhados, percebeu-se a possibilidade de socialização da pesquisa para além do programa de pós-graduação e da instituição que lhe abrigaram. Isso serve ao propósito de justificar sua organização de certa forma segmentada, pois a intenção é, ainda no período letivo em curso, produzir a partir da dissertação escritos a serem enviados a periódicos da área. Um deles, já praticamente finalizado, versa sobre o panorama que consta apresentado no primeiro capítulo. Outro, também em curso, abarca toda uma discussão concernente aos objetivos da formação superior em dança e aos perfis profissionais por ela produzidos, posicionando-se desde uma discussão nos territórios da arte e da docência.

6 O tema e sua delimitação abrangem a necessidade de contemplação das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) pela Educação Básica, especialmente em virtude de sua oficialidade – dada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96 e das indicações concernentes às mesmas constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos conteúdos relacionados à Arte e à Educação Física. Para Strazzacappa; Morandi (2006), a legislação se mostra como um avanço na formação do cidadão, mas não especifica quem seria o profissional que possui a habilitação para trabalhar com este componente curricular. As autoras, inclusive, falam do aumento dos cursos de licenciatura nas quatro vertentes referidas e indagam: até que ponto “a formação específica pode garantir a atuação destes profissionais no campo da arte na escola?” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 08). Essa dúvida se encontra presente do início ao fim deste trabalho, pois enquanto a formação do profissional de dança em nível superior é uma realidade no país, há que se considerar as escassas remissões na literatura disponível quanto à abertura de vagas específicas para este em todos os níveis da Educação Básica. No plano específico do Rio Grande do Sul, esta realidade apresenta alterações em curso e “vem mudando de maneira radical nos últimos anos, seja pela realização dos primeiros concursos para professor de dança na rede de ensino municipal [em Porto Alegre – RS], seja pela implantação de cursos de graduação em dança.” (TOMAZZONI, 2010, p. 24). Mudança de perspectiva do profissional que irá atuar na escola, onde as turmas de dança deixam de ser frequentadas por alunos que tenham afinidade com o movimento expressivo e passam a

receber todos os estudantes. Segundo Airton Tomazzoni, “a aula não atenderá apenas quem tem o ‘perfil’ para certo estilo de dança, nem contará necessariamente com quem tem o entendimento da importância da dança na sua formação.” (TOMAZZONI, 2010, p. 24). Em vista dessa massa heterogênea de praticantes de dança no contexto do ensino e da aprendizagem, novas atitudes são requeridas. Haveria, aí, mais um problema a ser investigado, talvez em consonância com área de políticas públicas para a educação.

7 Para falar acerca da dança, a pesquisa se dispõe a falar primeiro sobre a presença da arte na educação. Isso implica considerar preconceitos e discriminação históricas que a atingem, conferindo-lhe um caráter de menor importância na sua relação com os demais componentes curriculares, especialmente aqueles cuja presença em sala de aula tenha uma suposta aplicabilidade prática, material na vida do estudante. No que diz respeito à sua participação na educação, a arte “é, em alguma medida, também um tema marginal que compõe um espaço que precisa continuamente ser justificado. Os espaços da arte na escola e no cenário educacional mais amplo são continuamente negociados, disputados, contestados.” (LOPONTE, 2010, p. 150).

8 É necessário sublinhar a presença, ao longo de toda a dissertação, de alguns conceitos estabelecidos pelo filósofo Michel Foucault, o qual, mais do que uma fonte teórica que contribuiu com as discussões sobre as rendições dos sujeitos aos discursos da dança na educação e no contexto de sua ascensão às universidades, também se configurou como aparato metodológico por intermédio de sua investigação arqueológica, a qual pode se espalhar a muitos campos de saber. Para ele, essa análise, que se volta ao campo discursivo, trata de ver “o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui.” (FOUCAULT, 1997, p. 31).

9 Por fim, considera-se a possibilidade de existência de diversos traumatismos ao longo do escrito que se segue. Tal afirmação não tem a função de advogar em favor do autor, mas tão somente de pontuar a necessidade de dar continuidade ao trabalho de pesquisa.



Figura 02

1 FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO-CRÍTICO DA CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE SABER

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 deste curso de graduação, 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. De antemão, pode-se afirmar que a formação superior do profissional de dança no Brasil teve uma história acidentada e, por vezes, acidental.

Para compreendermos esta formação, convém recuperar alguns elementos históricos presentes em sua constituição, os quais se ligam a um sem-número de concepções de dança, de profissional, de arte, de docência e de cientificidade presentes no delineamento dos objetivos deste curso de graduação e de seus respectivos perfis de egressos. A fim de levarmos a termo o intento, o presente capítulo se encarregará de descrever, de maneira pontual, o histórico da formação superior em dança no Brasil, de forma a compor um panorama atualizado da mesma. Isso não quer dizer, entretanto, que o texto se reduz a uma mera descrição cronológica da inserção da dança no ensino superior. A abordagem histórica não prescinde, aqui, de sua crítica.

Neste sentido, o estudo se entrecruza com a produção teórica do filósofo francês Michel Foucault e de autores pertencentes ao mesmo registro epistemológico, bem como de pesquisadores em arte, dança e educação. Ademais, vale salientar que, por panorama, entendemos a composição de uma imagem ampla e profunda, porém recortada, a qual supostamente pretende dar conta de toda uma paisagem que se dá a ver; a totalidade impera, neste caso, sobre as particularidades. Tal síntese imagética, a qual define uma perspectiva, permitirá analisar, nas seções seguintes desta dissertação, as injunções que permeiam o estabelecimento dos objetivos formativos (a serem discutidos no segundo capítulo) e dos distintos perfis de egressos engendrados pelos projetos políticos pedagógicos que orientam tal formação nas diversas instituições de ensino superior que compõem o universo da pesquisa (tópico de terceiro capítulo).

A tentativa de composição deste painel se dá, como mencionado, 56 anos após a instalação do primeiro curso de graduação na área, localizado na UFBA. Neste retrospecto também iremos considerar o surgimento dos dois mais *jovens* cursos de formação superior em dança – durante o período de escrita desta dissertação –, quais sejam: o Bacharelado e a Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criados em 2012 e cujas primeiras turmas principiam suas atividades no primeiro semestre letivo de 2013. Embora a investigação contemple todo o território nacional, haverá uma concentração em cinco instituições de ensino superior localizadas no estado do Rio Grande do Sul, conferindo caráter regional à análise, o que possibilita uma maior aproximação desta realidade.

Todavia, para se cumprir com a tarefa de elaboração do panorama da formação superior em dança no Brasil, será primeiramente necessário, ainda que muito brevemente, discorrer sobre a inserção da dança no ambiente acadêmico – não apenas do surgimento dos cursos de graduação em dança no país, mas da dança como um campo de saber –, procurando conhecer os primórdios desta formação que, especialmente nos últimos anos, apresentou um expressivo crescimento, o qual constitui, também, outro tópico de discussão deste estudo.

1.1 A dança adentra a universidade e adquire cientificidade

O protagonismo da dança no continente Europeu é notório e a respeito dele alguns pesquisadores, como Bourcier (1987) e Portinari (1989), buscaram traçar a evolução desta forma de expressão humana no mundo ocidental. Sob tal aspecto, há que se considerar os legados deixados pelas mais diversas personalidades à dança relacionadas – sejam bailarinas ou bailarinos, sejam produtores, sejam também coreógrafos e outros estudiosos que desenvolveram ora métodos de trabalho corporal, ora concepções de dança, ora modos de compreensão da dança como prática artística, como cuidado de si. Tais figuras contribuíram significativamente com o desenvolvimento da dança, codificando, perpetuando e/ou renovando técnicas e estilos; assim, inscreveram seus nomes em muitas páginas de grande parte das obras que se dedicam a esmiuçar a origem e a trajetória histórica da dança.

Em alguns autores, todavia, pode-se perceber um nítido pendor etnocêntrico o qual sugere ser a Europa o pináculo da arte da dança, como também de que toda a história da dança teria se desenvolvido a partir de uma sucessão linear de eventos lá ocorridos. Da mesma forma que pode ser inadequado considerar os países europeus como o único e exclusivo *berço*

da arte da dança, não se pode, da mesma maneira, conjecturar que a história (da dança inclusive) seja feita de acontecimentos assentados na regularidade, protegida de irrupções e tensões que possam traumatizar a linha do tempo e instalar a irregularidade no lugar da continuidade. A este respeito, faz-se mister pensar com Foucault (1997), o qual vislumbrou a história a partir de um caráter de ruptura das continuidades, diferentemente de uma concepção ordinária, linear de história onde

a atenção dos historiadores se voltou [...] para longos períodos, como se [...] eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobriria com toda uma densa camada de acontecimentos. (FOUCAULT, 1997, p.03).

Para ele, esta visão de história destoa da maneira com que os objetos de pesquisa foram, por muito tempo, observados. A atenção é direcionada para além da – suposta – eterna e sucessiva linearidade dos acontecimentos. “Os níveis de análises se multiplicaram: cada um tem suas rupturas específicas, cada um permite um corte que só a ele pertence; e, à medida que se desce para bases mais profundas, as escansões se tornam cada vez maiores” (FOUCAULT, 1997, p. 03). A análise histórica dita tradicional (poderíamos pensar, aqui, na interligação, na justaposição e na continuidade dos eventos) é permeada, a partir da ótica foucaultiana, por outros questionamentos, tais como:

Que estratos é preciso isolar uns dos outros? Que tipos de séries instaurar? Que critérios de periodização adotar para cada uma delas? Que sistema de relações (hierarquia, dominância, escalonamento, determinação unívoca, causalidade circular) pode ser descrito entre uma e outra? Que séries de séries podem ser estabelecidas? E em que quadro, de cronologia ampla, podem ser determinadas sequências distintas de acontecimentos? (FOUCAULT, 1997, p. 04).

Foucault considera que “a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita [...] parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos” (FOUCAULT, 1997, p. 06). Pesquisador da teoria foucaultiana, Motta (2005), discorrendo sobre tal concepção de perspectiva história, comenta, tal como o pensador francês, que nela a atenção se desloca das grandes unidades, que formam as épocas e os séculos, para os fenômenos de ruptura.

Para a história, na sua forma clássica, o descontínuo era simultaneamente o dado e o impensável: o que se oferecia sob a forma de acontecimentos, instituições, ideias ou práticas dispersas; era o que devia ser contornado, reduzido, apagado do discurso da história, para que aparecesse a continuidade dos encadeamentos. A descontinuidade era esse estigma da dispersão temporal que o historiador tinha o encargo de suprimir da história. Ela se tornou, atualmente, um dos elementos fundamentais da análise histórica (MOTTA, 2005, p. 84).

Torna-se essencial, assim, considerar que foi justamente fora da Europa, nos Estados Unidos, que esta forma de expressão chegou ao ensino superior, evidenciando nesse país a existência de condições de emergência para a formação de um discurso singularmente acadêmico-científico de dança. Com efeito, a dança chamou a atenção de algumas universidades americanas por intermédio de dois importantes nomes: Ruth Saint-Denis¹ e Ted Shawn². Juntos, criaram a *Denishawn School*, denominada inicialmente *Ruth Saint-Denis School of dancing and its related arts*. Bourcier (1987) explica que o próprio nome da escola dava a entender que não se tratava apenas de dança, mas de sua integração em uma formação que fosse além da preparação do corpo, a qual considerava a “personalidade, inclusive a inteligência e a sensibilidade” do praticante (BOURCIER, 1987, pp. 256-257).

Bourcier menciona, ainda, que Shawn esteve envolvido com as atividades dos cursos de verão do *Bennington College*, em Vermont, de 1934 a 1942. Para ele, “pode-se afirmar que toda a geração americana das décadas de 30 e 40 lá encontrou meios de fazer desabrochar sua formação” (BOURCIER, 1987, p. 264). Num primeiro momento, as aulas e oficinas ocorriam apenas no período mais quente do ano; em seguida, tornaram-se fixas no calendário acadêmico, pois atraíam cada vez mais a atenção de bailarinos e pesquisadores em dança que, até então, tinham nas escolas e conservatórios de dança os únicos espaços para pensar e colocar em prática suas ideias.

Hagood (2008), complementando o relato de Bourcier, relata que as atividades realizadas no *Bennington College* permitiram, pelo espírito vanguardista dos participantes dos

¹ De acordo com Bourcier, “com Ruth Saint-Denis, justamente denominada *the first lady of american dance*, chegamos realmente ao nascimento da dança moderna. Ela havia retomado a ideia mestra de Isadora Duncan: dançar é exprimir a vida interior. Mas aprofundou esta noção e enriqueceu sua vida interior pela meditação. Sobretudo transformou em doutrina aquilo que em Duncan era impulso pessoal: com Saint-Denis, a dança torna-se um autêntico ato religioso. Além disso, elaborou uma técnica corporal pensada, metódica. Finalmente, formou inúmeros alunos-discípulos e, por isso, pode ser considerada, juntamente com Ted Shawn, a criadora da dança atual” (BOURCIER, 1987, p. 253).

² No entendimento deste autor, “Ted Shawn considera a dança como uma obra dramática que comporta uma ação dinâmica; concebe suas coreografias como peças de teatro: progressão da intensidade do movimento que corresponda à progressão da ação, efeitos dramáticos em um quadro, com cenários, roupas e cenografia específicos. [...] Pode ser considerado o pai da dança moderna, mais pela amplidão de suas ideias e por sua influência do que por suas coreografias, hoje em dia ultrapassadas, e cujas versões filmadas que delas possuímos são mais enternecedoras do que exemplares” (BOURCIER, 1987, pp. 261-262).

encontros lá realizados, uma superação das concepções de dança até então vigentes, assentadas basicamente sobre práticas amadoras, desprovidas de uma crítica reflexiva. Uma nova realidade começou a se desenvolver com a evolução das atividades de um simples *fazer dança*, para um *pensar dança* a respeito das práticas – assim passou a haver, também, uma preocupação com a sistematização e a documentação dos laboratórios e atividades realizados. Isso permitiu ao *Bennington*, posteriormente, servir como referência a outras instituições americanas de ensino superior que, nessa esteira, passaram a prestar atenção à dança como campo de fértil problematização.

O programa de dança do *Bennington* foi responsável pela introdução artística profissional e padrões para o currículo de dança da universidade. Através do *Bennington* o mundo profissional e acadêmico de dança colidiram e reorientaram a natureza e o foco da dança da escola, liberalmente baseado no modelo amador [...], em direção a uma [concepção] artisticamente informada, tecnicamente desafiadora e profissionalmente focada (HAGOOD, 2008, p. 23, tradução nossa).

Posteriormente, departamentos de dança passaram a aparecer no *Sarah Lawrence College*, em 1935, no *Adelphi College*, em 1938, ambos em Nova York; e no *Mills College*, da Califórnia, em 1941. Em 1962 começariam as pesquisas em dança na Universidade da Califórnia (HAGOOD, 2008). O autor esclarece que, até então, a dança no âmbito educacional superior, embora presente e atuante, possuía uma base metodológica assentada em programas isolados, como ilhas, cada uma garantindo sua identidade e destinação, ou seja, com pouco compartilhamento e formalização das atividades. Todavia, “mesmo assim, e de vez em quando, novas vozes entraram na discussão nacional nascente. Uma voz que se destacava e ainda se tornou um importante contribuinte para o diálogo emergente no campo da universidade foi a de Alma Halkins.” (HAGOOD, 2008, p. 30, tradução nossa).

Educadora pioneira de dança moderna³, tanto quanto Saint-Denis e Shawn (entre outros, obviamente), Alma Halkins fundou o departamento de dança da Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Graduada na Universidade do Missouri, ela passou a estudar no *Teachers College*, onde se interessou pela dança moderna. Teve treinamento de dança no *Bennington College* e no Colorado antes de fazer mestrado e doutorado na Universidade de Columbia. Em 1962, criou um departamento de dança autônomo, igual em *status* aos departamentos de música, arte e teatro, na Faculdade de Belas Artes da Universidade da

³ Conforme reportagem publicada no Jornal *The New York Times*, de autoria da repórter Dunning Jennifer, em 24 de janeiro de 1998, por ocasião do falecimento da educadora americana, ocorrido no dia 08 de janeiro do referido ano. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/1998/01/24/arts/alma-hawkins-an-educator-in-dance-is-dead-at-94.html?pagewanted=print&src=pm>>; acesso em 11 de janeiro de 2013; tradução nossa.

Califórnia, a primeira universidade a oferecer a formação superior em dança propriamente dita, disponibilizando formação em dança terapia, história da dança, estética e educação, bem como coreografia e performance.

Hawkins incentivou a criação de um programa interministerial de artes étnicas que se tornou, mais tarde, um programa de artes e culturas. Trabalhou em colaboração com os mais expoentes grupos de dança americanos e estrangeiros, trazendo-os para se apresentar na universidade onde lecionava. Um aspecto interessante a ser pontuado sobre a professora é que ela formou, em 1967, o Conselho de Administradores de Dança, entidade que publicou normas para programas de dança de faculdades, no ano de 1979, estabelecendo parâmetros que levaram à definição do que deveria ser/se constituir uma certificação nacional em dança àquela época, quando ainda não havia uma organização didático-metodológica com tal intento, ou seja, que pensasse na estruturação da formação superior.

Bourcier não cita Hawkins, porém enfatiza a relevância das universidades americanas no “campo dos estudos históricos, das reflexões sobre a estética da dança, do treinamento físico, de toda a formação dos dançarinos” (BOURCIER, 1987, p. 264). Para ele, estas instituições consideram a dança, “e, de certo modo, a orquéstica⁴ – como meio privilegiado de acesso à cultura total; muitas criaram um departamento de dança, onde há atividades nos planos da história, da didática e até da metafísica.” (BOURCIER, 1987, p. 264).

A posição de Bourcier não é, porém, partilhada por todos os historiadores da dança. Garaudy (1980), por exemplo, alega que somente determinadas instituições de ensino superior “norte-americanas ou, na Europa, algumas comunidades entusiastas, mas muito limitadas, de jovens, [acolhiam] as *troupes* de dançarinos, que [ficavam] assim condenados a vegetar, não apenas financeiramente, mas [também] do ponto de vista de suas possibilidades criadoras.” (GARAUDY, 1980, p. 176).

Outra personalidade que merece destaque no plano da intelectualização do corpo e do movimento e que cooperou significativamente para a legitimação da dança como campo específico de saber é François Delsarte. De acordo com Caminada (1999), seu trabalho atentou para as conexões entre a voz e o gesto – justamente quando ele havia ficado sem voz. “Usando métodos pouco convencionais, baseados na observação de bêbados, loucos ou moribundos, a eles associou a música, partindo para a formulação de uma teoria através da qual criou uma análise de sistematização dos gestos e expressões do corpo humano” (CAMINADA, 1999, p.201). A autora aponta que ele

⁴ Arte dos movimentos rítmicos do corpo; arte da dança.

[...] foi também o precursor das primeiras teorias sobre contração e relaxamento, que dariam sustentação aos princípios de uma parte da dança moderna, partindo de uma posição totalmente encolhida para uma extensão plena, que permitisse até a possibilidade de exprimir emoções. Admirado pela comunidade científica de sua época, apresentou suas teorias no Grande Anfiteatro de Medicina da Sorbonne. (CAMINADA, 1999, p. 211).

Ao descrever a história relativamente recente do ensino universitário de dança, Portinari (1989) constatou que foi na década de 1960, em especial, que se deu um crescimento exponencial de correntes e movimentos vanguardistas, os quais assumiam para si a assinatura do pós-modernismo – ao que a autora comenta serem, na verdade, produções inspiradas na dança contemporânea, embriões gerados a partir dela. A pesquisadora infere que exatamente neste período “cresceu o número de universidades com departamentos de dança. Alguns teatros passaram a ser só para espetáculos de dança. Museus ofereceram salas para a apresentação de grupos de todas as tendências” (PORTINARI, 1989, p. 160).

O ingresso da dança nas universidades brasileiras não pode ser abordado sem que se fale, mesmo brevemente, sobre o contexto em que tal processo se desenvolveu. Inicialmente as instituições de ensino superior do país orientavam-se a partir de uma atenção especial ao ensino e não à investigação. Segundo Stallivieri (2006), no período de trinta anos compreendido entre os anos de 1930 (Revolução Industrial) e 1964 (quando o governo militar assume o poder), mais de 20 universidades federais foram criadas no Brasil. “O surgimento das universidades públicas, como a USP, em 1934, com a contratação de um grande número de professores europeus, marcou a forte expansão do sistema público federal de educação superior” (STALLIVIERI, 2006, p. 04).

Conforme a autora, uma outra fase da educação superior brasileira tem início com o movimento da reforma universitária, em 1968, a partir do qual se pensava tais instituições pelas vias da eficiência administrativa, estrutura organizada através de distintos departamentos e “indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de ensino superior” (STALLIVIERI, 2006, p. 04). Já a criação dos cursos de pós-graduação, na esteira deste processo de desenvolvimento, começou a ser impulsionada a partir da década seguinte, visando a capacitação, em níveis avançados, dos professores brasileiros.

A partir da passagem, pelo país, de bailarinos e companhias internacionais que realizavam turnês para apresentação de seus repertórios, muitas vezes em associação com a ópera (VICENZIA, 1997), foram dados os primeiros passos na direção das criações locais, que estabeleceriam, mais tarde, uma identidade nacional para a arte da dança. Faro (1988) explica que os germens, por aqui, surgiram com as primeiras companhias no período pós

Segunda Guerra Mundial, ocasião em que a dança, “como arte e como expressão da cultura de um povo, ganhou um vertiginoso impulso.” (FARO, 1988, p. 11). De acordo com o autor, havia, antes de 1945, uma única companhia estatal, a do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. A partir de então, vários outros grupos com vínculo governamental foram criados, como

[...] o Balé da Cidade de São Paulo; o Balé Guaíra, no Paraná; o da Fundação Clóvis Salgado, de Belo Horizonte; o da Fundação Castro Alves, da Bahia; e a Cia. de Dança da Bahia, além da do Rio de Janeiro. A estes se somam outros grupos, alguns já com carreira internacional, como Stagium, de São Paulo, o Grupo Corpo, o Studio Lourdes Bastos, o Cisne Negro, o Camaleão, o Balé do Terceiro Mundo, o Vacilou Dançou, os Atores Bailarinos e muito mais. (FARO, 1988, p. 11).

Concordamos com Faro, que menciona não caber realizar uma postulação a respeito do resultado de todo o trabalho desenvolvido por estes grupos e companhias que fazem dança regularmente. Explica ele que neste período “em quase todos os estados da Federação surgem conjuntos, com as mais variadas técnicas e propostas, buscando um lugar no horizonte de nossa arte da dança.” (FARO, 1988, p. 12). Trata-se, todavia, de um panorama preocupante:

Muita gente faz dança sem saber bem o que significa realmente a arte. Em diversos casos há uma completa ignorância de nosso passado e das muitas pessoas que contribuíram para o nosso presente, que não existiria sem as bases lançadas pelos muitos nomes ilustres da dança internacional que aqui passaram a viver, temporária ou definitivamente, deitando os fundamentos sobre os quais repousa todo o trabalho atual. (FARO, 1988, p. 12).

A influência estrangeira e os altos e baixos marcaram a dança no Brasil, tal como nos lembra Vicenzia (1997). Todos os bailarinos estrangeiros que por aqui passavam eram aplaudidos e tinham seu devido reconhecimento. Quanto aos brasileiros, estes necessitavam adotar pseudônimos, de preferência russos, para que, então, pudessem ser vistos na mesma linha que os demais. Neste período, Diaghilev e seus balés russos encantavam as plateias. “Diante dessa situação não é de se espantar que somente em 1927 surgisse a primeira escola oficial brasileira, creditada a uma russa, Maria Olenewa. O fato se deu no centro mais desenvolvido do país, o Rio de Janeiro.” (VICENZIA, 1997, p. 11).

Aquiescendo Vicenzia, Faro (1988) explica que “a partir da permanência de Olenewa, outros professores e artistas de nomeada foram descobrindo a América do Sul [...]” (FARO, 1988, p. 19). Acontecia o mesmo processo já ocorrido com os Estados Unidos, onde os imigrantes da arte foram importantes na fundação de grupos em outros países da América Latina. Nascida em Moskow, Olenewa cometeu suicídio em 1965, quando descobriu portar

uma doença incurável cuja evolução acabaria deixando-a numa cadeira de rodas, sem poder dar aulas. (FARO, 1988).

Antes de avançarmos nesta conexão temporal, retrocedamos um pouco, aproveitando a primorosa descrição de Vicenzia (1997) quanto à evolução da dança no Ocidente, especialmente no que concerne aos seus primórdios no contexto da sociedade cortesã:

O que conhecemos como a vertente culta dessa manifestação do desejo, teve início na Europa. A Itália foi a grande inspiradora, com sua sofisticada civilização operística. A França foi seu berço de ouro. No século XVI uma descendente dos Médicis, Catarina, foi reinar na França dos Valois e importou para a corte francesa a linguagem das festas de sua terra natal. A ópera, com seus cantos e suas danças, inspirou Du Baif, o músico preferido da rainha, e assim foi criada a primeira Academia de Música e Poesia da França (1571). Dez anos depois, estava dado o primeiro passo para a criação do Balé Cômico da Rainha. O avanço desta caminhada todos nós conhecemos, e ele continua na corte francesa de Luís XVI, o Rei Sol, com a Academia Real de Dança (1661), prossegue nos balés românticos do século XIX e vai desaguar nos balés russos do século XX, com Diaghilev, Nijinski, Pavlova e toda a sua legenda. E a história se faz. (VICENZIA, 1997, p. 13).

No Brasil, a dança clássica chegou junto com a família real em 1808. O momento inicial se deu com a criação da Casa da Ópera, na Bahia, seguida do Rio de Janeiro, onde foi construído o Real Teatro de São João, no ano de 1816. A partir de então, companhias estrangeiras passaram a por aqui se apresentar e os espaços que poderiam recebê-las [e também receber as óperas], começaram a surgir. Patrocinada por D. Pedro I, uma companhia francesa esteve no país, fazendo sucesso. (FARO, 1988). Desde então e até as três primeiras décadas do século XX, a sociedade brasileira saberia aproveitar muito bem os espetáculos estrangeiros, mas não concebia a imitação dos mesmos. A dança ganha asas em 1909, com a fundação do Teatro Municipal, em um Rio de Janeiro preocupado em tornar-se uma metrópole.

Vicenzia e Faro creditam à Universidade Federal da Bahia (UFBA) a importância de seu papel no cenário nacional da dança. A primeira salienta o marco dado pela Oficina Nacional de Dança Contemporânea da Bahia, pioneira. “Criada em 1977, antecede os grandes festivais de dança e *workshops* que vem acontecendo pelo Brasil atualmente. Acontece antes mesmo do Festival de Dança de Joinville, criado em 1981.” (VICENZIA, 1997, p. 44). Segundo a autora, o curso de dança moderna da instituição baiana, com administração de uma bailarina vinda da Polônia, Yanka Rudska, volta seus olhos para as raízes culturais da região, embora o território não viva só de dança moderna, sendo um celeiro para bailarinos e um importante fomento ao aperfeiçoamento de coreógrafos. (VICENZIA, 1997). Faro, por sua

vez, rastreia as origens da polonesa, a qual remonta a de Mary Wigman e Rudolf von Laban. Especialmente no período de 1954 a 1958, quando Rudska era a “titular da cadeira de dança moderna na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, [esta seria] a primeira escola de ensino superior em nosso país que abriria suas portas a tal tipo de ensino e que até hoje rende grandes dividendos.” (FARO, 1988, p. 52).

No Rio Grande do Sul, os passos desta *movimentação* foram dados e percebidos, primeiro, fora daquele que, no futuro, viria a ser um novo campo de inserção para a dança, o seu ensino em nível de graduação, a sua inserção na universidade. É possível, ao permitir-se pensar assim, refletir sobre os trabalhos que marcaram tempos e espaços no passado, inscrevendo-se na história da dança gaúcha que, em suas irrupções, acaba por se revelar.

Ocorre neste momento citarmos as danças tradicionalistas gaúchas como modo de culto e de expressão de apreço às raízes, especialmente por intermédio de entidades que se dedicam a perpetuá-las, mas não apenas elas – como veremos à frente – no intuito de preservar os usos e costumes ancestrais locais, nativistas. Distinta desta, outra reflexão que sobrevém conduz ao nome de Tony Petzhold, nascida Antônia Seitz Petzhold em 1914, considerada uma das pioneiras da dança no estado do Rio Grande do Sul. Depois de uma experiência inicial, aos 14 anos, ela retorna em 1937 à Europa, onde realiza aulas de dança clássica, de dança expressionista (sendo aluna da professora Mary Wigman), dedicando-se ainda a aulas com Joana Laban, filha de Rudolf Laban.

Essas aulas contribuíram para dar maior clareza de linhas de projeções nas coreografias, posteriormente emprestando-lhe características bem definidas tanto do clássico como do moderno. Na volta a Porto Alegre Tony muda o nome do Instituto para Escola de Bailados Tony Seitz Petzhold, onde haviam aulas de dança e ginástica para as senhoras e moças e introdução à dança para as crianças. Nesse tempo Tony se casou com Alfredo Petzhold. Tony não desenvolveu um método próprio mais imprimiu características muito pessoais pela facilidade que encadeava sequências de passos. Tony ministrou aula para muitos futuros talentos da dança no estado [...].⁵

A amplitude dos trabalhos artísticos em dança no Rio Grande do Sul autentica a necessidade de remissões à história para ser tracejada e, claramente, vai além das duas possibilidades citadas a título de exemplificação. Horizontes são expandidos. Este adentrar em

⁵ Segundo o Wikidança.net, site de discussão mantido pelo Ministério da Cultura, que reúne informações sobre dança caracterizadas pela organização em caráter enciclopédico. “Tony foi professora na Escola de Educação Física da UFRGS, onde se graduou em 1940, e no Curso de Formação de Professores do Instituto General Flores da Cunha. Criou grupos de dança com o objetivo de oportunizar novas experiências para seus bailarinos como: Conjunto Coreográfico Portoalegrense, 1950; Porto Alegre Ballet, 1959; Companhia de Dança do Rio Grande do Sul – CODANÇA, 1968 e, em 1981, o Ballet Phœnix.” Disponível em <http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Tony_Seitz_Petzhold>. Acesso em: 05 mar. 2013.

novos espaços, como se vê, envolveu também com o ensino superior. Tratamos, aqui, de relações dadas a partir deste ponto de contato (dança-universidade), o que implica considerar as múltiplas, e sempre históricas, irrupções que decorrem desta junção.

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 nesta 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 superior em dança no Brasil, 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).

Seja como for, não estamos está aqui a tratar da história de cada um dos cursos de graduação em dança existentes no país – até porque a energia e o tempo necessários para tal empresa seriam imensos em virtude da extensão cronológica e documental necessária para tanto. Tal tarefa, embora extensa, constituiria um interessante tema a ser investigado dado o caráter histórico dos cursos e as particularidades apresentadas por cada instituição de ensino superior, onde as culturas regionais, devido às grandiosas dimensões do país, conferem acentos singulares aos modos de se pensar e de se fazer a dança. Assim, o breve relato e a contextualização aqui realizados tiveram a intenção, exclusivamente, de recuperar estes registros iniciais. O objetivo é sublinhar o pioneirismo das duas primeiras instituições que deram atenção à dança como área legítima de conhecimento, campo de saber que poderia ser problematizado no âmbito do ensino superior, revestido de cientificidade.

O fato é que, ao ser inserida no âmbito acadêmico, a dança foi envolta por um estatuto científico, justificando a presença de tal prática como que constituindo um campo de saber

propriamente dito e o qual compreenderia um conjunto de conhecimentos que se espraíariam para além de uma mera técnica corporal – tal como vimos anteriormente, no que se refere a sua inserção nas universidades americanas. Com efeito, grande parte dos currículos dos cursos de graduação em dança em funcionamento no Brasil possui, já nos períodos iniciais, disciplinas como anatomia humana e cinesiologia, do que se pode antever uma imperativa necessidade de se estabelecerem conhecimentos sobre o corpo – que a rigor se constitui como o principal sustentáculo do movimento, da dança. A esse conjunto de conhecimentos se acrescentam outras disciplinas de cunho humanístico, tais como essas arroladas por Bourcier (1987), que teriam por anelo a integralização de uma formação técnico-científica. Vale lembrar, ademais, que os componentes curriculares atuais dos seis cursos analisados se encontram detalhados na seção Anexos, para fins de demonstração/exemplificação dos desdobramentos ditos científicos da dança no seio da universidade.

1.2 Sistema e-Mec como fonte primária de dados

Para percorrer os caminhos da formação superior em dança no país, primeiro foi necessário buscar fontes que permitissem o estabelecimento/composição do panorama a ser vislumbrado. Em um momento inicial, os achados sobre a formação superior em dança foram obtidos nos endereços eletrônicos de algumas instituições nacionais com maior tradição no meio, o que se imaginava ser um canal eficiente para desvelar a trajetória em questão. Porém, a procura nestes locais se mostrou infrutífera no sentido de permitir saber quantas e quais são as instituições de ensino superior que, hoje, oferecem estes cursos de graduação. Isso porque tais instituições divulgam, em seus *sites*, tão somente um arzaado de seus próprios cursos, os quais contêm informações gerais, não estabelecendo conexões com outros semelhantes – nem haveria razão para isso.

Realizou-se, também, uma consulta ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), à guisa de coletar os projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em dança oferecidos no país; todavia, tais materiais não são disponibilizados pelo mesmo. A escassez de bibliografias que tratem do tema contribuiu, além do mais, para dificultar a realização do estudo; poucas foram as remissões ao assunto encontradas tanto em artigos científicos, como em livros. Diferentemente da dança no contexto da educação básica (amplamente problematizada), pouca coisa se produziu até hoje,

em termos de pesquisa acadêmica, que enfocasse a dança na educação superior no Brasil. Este, aliás, foi o fator preponderante para desencadear a presente investigação.

A viabilidade da pesquisa se apresentou por meio de um sistema eletrônico de informações disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) na rede mundial de computadores, denominado e-Mec. Ele permite buscas por diversos indexadores, como nome da instituição, nome do curso, localização da universidade/faculdade, lugar/cidade de oferecimento do curso, dentre outros. Diante da abrangência da pesquisa, optou-se por organizá-la de maneira segmentada, objetivando uma compreensão que estivesse ao alcance não apenas de pesquisadores em dança e educação (ou, dito de outro modo, em arte e docência), mas também de estudantes que estão em vias de definir seu futuro profissional – para os quais esta compilação também pode oferecer respaldo, caso desconheçam as instituições que ofereçam cursos de graduação em dança e tenham interesse em frequentar um deles após a conclusão do ensino médio.

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 e credenciamento 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*, a partir da qual foi possível obter os dados primários da pesquisa. E o principal: são dados *oficiais*.

Com o grifo na palavra *existentes*, procuramos atentar para o fato de que o e-Mec considera apenas as graduações *em funcionamento*, ou seja, aquelas cujas atividades estão autorizadas. Contudo, o sistema não contempla cursos já extintos e/ou modificados, de onde deriva o segundo grifo, na palavra *oficiais*. Portanto, a oficialidade, aqui, se nos apresenta como parcial ou incompleta. Todavia, no estudo de qualquer percurso espaço-temporal (não apenas este que aqui anunciamos e apresentamos), há que se considerar também, para além dos documentos oficiais, aquilo que no sistema não foi dito, catalogado, circunscrito, registrado; e, contudo, não deixou de ocorrer, acontecer. Um acontecimento não deixa de sê-lo se não capturado. Porque a análise do acontecimento, aqui, procura estabelecer relações, apresentando-o como descontínuo, porquanto se pretenda pensar a emergência dos cursos inspirada pela noção de descontinuidade, tal como nos fala Foucault.

O autor esclarece que a análise histórica deve, obviamente, considerar os acontecimentos como que ampliando constantemente “o campo dos mesmos; neles [se] descobre, sem cessar, novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; [se] isola sempre

novos conjuntos onde eles são, às vezes, numerosos, densos e intercambiáveis, às vezes raros e decisivos” (FOUCAULT, 1999, p. 55). Tal como os eventos que possuem sua importância na constituição histórica de determinado objeto/domínio e que, por algum motivo, foram negligenciados no registro oficial. Estabelecem-se, assim, “o ‘lugar’ do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 1999, p. 56), onde

[...] certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no ânimo da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se com efeito dentro de e em uma dispersão material. (FOUCAULT, 1999, pp. 57-58).

Para Cardoso (1995), em paralelo, um “acontecimento pode ser considerado [...] uma abertura de um campo de possibilidades” (CARDOSO, 1995, p. 60). Tal afirmação se pauta, claramente, pela teorização de Foucault, segundo o qual o acontecimento poderia ser percebido como o surgimento “de uma singularidade única e aguda, no lugar e no momento de sua produção” (CARDOSO, 1995, p. 59). Sendo agudos, esses hiatos históricos são fortemente sentidos, deixando marcas profundas. Tal acontecimento indica o surgimento algo novo ou diferente e em alguns casos, inclusive, chega a implicar o estabelecimento de uma nova ordem do saber.

Dito de outro modo, e em correlação com a coleta de dados da pesquisa ora apresentada, ainda que o e-Mec não contemple o registro de cursos extintos ou modificados, isso não quer dizer que eles não tenham ocorrido e mesmo que não tenham repercutido sobre a criação de outros cursos ou mesmo de uma concepção de dança e de profissional de dança formado em instituições de ensino superior. A este respeito, vale recobrar o caso do curso de Licenciatura em Dança da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), no Rio Grande do Sul, que, criado em 2002, foi extinto em 2010. Comunicação oriunda do Núcleo Pedagógico da instituição, recebida em 11 de janeiro de 2013, após solicitação, informa que o curso encerrou suas atividades no segundo semestre letivo de 2010. “Salientamos que a última turma que ingressou no curso foi em 2007/01, após esta não houve mais demanda de alunos, nos três vestibulares posteriores (2008/2009/2010), que tornasse viável o oferecimento do curso. Então, em virtude disso o curso foi extinto.”

Outro fato que consideramos significativo e que não é abarcado pelos registros do e-Mec se refere à alteração da modalidade de Curso Superior de Tecnologia em Dança para Licenciatura em Dança na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com sede em Canoas,

também no estado do Rio Grande do Sul. O tecnólogo em dança da ULBRA foi criado em 2003, sendo o primeiro desta modalidade no Brasil, passando à condição de licenciatura em dança no ano de 2008 (FUNDARTE, 2013). Essa informação foi, como mencionamos, extraída de uma outra base de dados que não o sistema e-Mec. Veremos que tal alteração na nomenclatura e na estrutura do curso redireciona também o sentido da formação em dança, seu campo de atuação, seus objetivos e o perfil do aluno egresso – no âmbito desta instituição.

Essas e outras informações podem ser apreendidas do Quadro 01, o qual sintetiza, na próxima página, uma primeira tentativa de sistematização do histórico de criação de cursos de graduação em dança no país. Nele, as instituições de ensino superior estão organizadas sequencialmente por ano de criação do referido curso e a modalidade de formação (licenciatura e bacharelado) é apresentada logo após o nome de cada universidade/faculdade.

1.3 Estado atual da formação superior em dança no Brasil

O panorama da formação superior em dança no Brasil leva em conta as cinco regiões geográficas definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Deste vasto universo territorial, de dimensões continentais, não poderiam surgir números que, também, não fossem superlativos. A realidade aponta para um curso que passa por um fenômeno de grande expansão, instalando-se em quase todos os centros urbanos do país, embora em alguns mais fortemente presentes.

Atualmente, **29** (vinte e nove) instituições de ensino superior (universidades, faculdades isoladas e centros universitários) figuram no e-Mec, as quais oferecem o montante de **39** (trinta e nove) graduações em dança, nas habilitações de bacharelado e de licenciatura. Embora se tenha constatado no início deste escrito 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 subsequentes a este último, com certa regularidade.

ANO	SIGLA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	HABILITAÇÃO
2012	UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	Licenciatura
	UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	Bacharelado
2011	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	Bacharelado
	UFG	Universidade Federal de Goiás	Licenciatura
2010	UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Licenciatura
	UNISO	Universidade de Sorocaba	Licenciatura
	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Licenciatura
	UFC	Universidade Federal do Ceará	Licenciatura
	UFC	Universidade Federal do Ceará	Bacharelado
	IBF	Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (DF)	Licenciatura
2009	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Licenciatura
	UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Licenciatura
	UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Licenciatura
2008	UFPEL	Universidade Federal de Pelotas	Licenciatura
	UFPA	Universidade Federal do Pará	Licenciatura
2007	UFS	Universidade Federal de Sergipe	Licenciatura
	UFAL	Universidade Federal de Alagoas	Licenciatura
2004	TIJUCUSSU	Faculdade Tijuca	Licenciatura
2003	ULBRA	Universidade Luterana do Brasil	Tecnológico (extinto)
	ULBRA	Universidade Luterana do Brasil	Licenciatura
2002	UFV	Universidade Federal de Viçosa	Licenciatura
	UFV	Universidade Federal de Viçosa	Bacharelado
	UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Licenciatura
	UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta	Licenciatura (extinto)
2001	FAV	Faculdade Angel Viana	Licenciatura
	FAV	Faculdade Angel Viana	Bacharelado
	UEA	Universidade do Estado do Amazonas	Licenciatura
	UEA	Universidade do Estado do Amazonas	Bacharelado
1999	PUCSP	Pontifícia Universidade de São Paulo	Bacharelado
1997	UAM	Universidade Anhembi Morumbi	Licenciatura
	UAM	Universidade Anhembi Morumbi	Bacharelado
1994	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Licenciatura
	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Bacharelado
1991	FPA	Faculdade Paulista de Artes	Licenciatura
1986	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	Licenciatura
	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	Bacharelado
1985	UNIVER	Centro Universitário da Cidade	Licenciatura
1984	FAP	Faculdade de Artes do Paraná	Licenciatura
	FAP	Faculdade de Artes do Paraná	Bacharelado
1956	UFBA	Universidade Federal da Bahia	Licenciatura
	UFBA	Universidade Federal da Bahia	Bacharelado

Quadro 01 – Ano de criação e habilitações dos cursos de graduação em dança no Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale assinalar que, em conformidade com o e-Mec, outros hiatos históricos semelhantes àquele que separa a Universidade Federal da Bahia da Faculdade de Artes do Paraná – guardando-se, porém, as devidas proporções – aconteceram apenas entre os anos de 1987 e 1990, somando quatro anos sem oferta de novos cursos; entre os períodos de 1991 e 1994, como também entre 2004 e 2007, com dois anos sem oferta de novos cursos. Outros intervalos registrados pelo e-Mec dizem respeito ao período de um ano sem oferta de novos cursos, verificado entre 1997 e 1999 e entre 1999 e 2001.

Diferentemente do que se pensava no início da pesquisa (que o curso ainda seria restrito a poucas instituições), registra-se, de fato, um significativo aumento de sua oferta. Pode-se afirmar que o nítido e vertiginoso crescimento da oferta de formação superior em dança no Brasil coincide com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), especificamente nas instituições públicas federais, muito embora os cursos também ocorram em instituições de ensino superior privadas que, sabidamente, concentram maior número de vagas no ensino superior se comparadas às universidades/faculdades públicas, e que se orientam por demandas de mercado – tal como se pode deduzir, por exemplo, do comunicado anteriormente mencionado vindo da UNICRUZ como justificativa para o encerramento das atividades do curso.

O REUNI consiste num 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 existentes nas universidades federais.” (MEC, 2009). 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.

Em consonância, criado para vigorar entre os anos de 2011 a 2020, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu estratégias e metas para a educação em todo o país. Integram o PNE iniciativas como a do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo de 50% e 100%, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o qual possibilita o custeio de mensalidades via financiamento bancário. Ambos se constituem importantes insumos para o desenvolvimento da formação superior no Brasil, mas não precisamente no campo da dança, como no caso do REUNI. É necessário salientar, contudo, que tais ações governamentais tem sido alvo de muitas críticas, sobremaneira justificadas. A intenção desta pesquisa não é realizar uma reflexão sobre o pano de fundo político-ideológico

de tais iniciativas governamentais e, sequer, sobre a qualidade e a efetivação dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas para a educação superior – tema constantemente abordado no âmbito da pesquisa em educação – mas, tão somente, assinalar o impacto da implementação de tais programas e, em especial, do REUNI na expansão da formação superior em dança no Brasil.

A partir de uma operação matemática denominada taxa de crescimento (pontuando a diferença existente entre um valor inicial e outro, final – considerando também os valores intermediários) demonstraremos no Gráfico 01, a seguir, a relação entre a implantação do REUNI e o crescimento do número de cursos de graduação em dança no Brasil. A contar do ano de 2007, **15** (quinze) novas graduações (sendo 12 na modalidade licenciatura e 03 na modalidade bacharelado) foram criadas: duas delas em 2007, duas no ano de 2008, três em 2009, quatro em 2010, duas em 2011 e duas no ano de 2012. Destas, apenas duas não estão localizadas em instituições públicas federais – um dos cursos criados pertence a uma instituição pública estadual e o outro, a uma instituição privada.

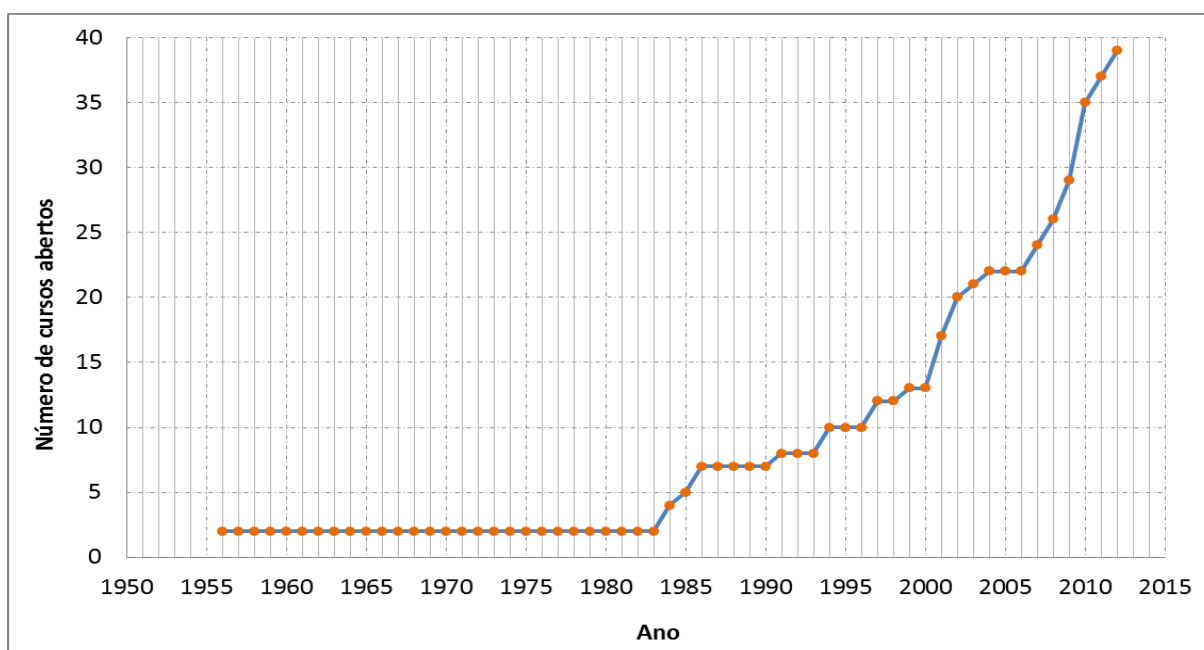


Gráfico 01 – Taxa de crescimento da formação superior em dança no Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Numa perspectiva estatística, a partir desta realidade representacional pode-se apontar que, do total de graduações em dança existentes desde a criação do primeiro curso no Brasil, **15** (quinze) delas, ou **38,46%**, foram criadas nos últimos seis anos – um número expressivo, portanto. Sob outra ótica, informa-se que ao longo de meio século (1956 – 2006) ocorreu a criação de **24** (vinte e quatro) cursos, somando **61,54%** do total. Isso equivale a dizer que, nos seis anos anteriormente mencionados (2007 – 2012), houve a criação, em média, de **2,5 cursos ao ano**; a partir do mesmo raciocínio, considerando o período anterior (que totaliza cinco décadas), a média de criação de novos cursos foi de 0,48 ao ano. Ou seja, um curso criado a cada dois anos, aproximadamente, considerando a influência da grande lacuna referida sobre o número médio.

Como desdobramento deste jogo de números observamos que, hipoteticamente, caso o último indicativo (0,48) se mantivesse durante todo o período, isto é, 56 anos, teríamos hoje cerca de 26 cursos de graduação em dança em todo o território nacional; surpreendentemente, supondo que o primeiro indicativo (2,5) fosse utilizado como razão para a multiplicação, haveria, nos dias atuais, 125 cursos superiores de dança no Brasil.

Em uma tentativa de se conhecer o caráter da formação superior em dança, nos indagamos quanto ao local em que os cursos são oferecidos, ou seja, se ocorrem em instituições públicas – mantidas pelos governos estadual e, principalmente, pelo federal – ou em instituições privadas. Pode-se perceber a seguir (Quadro 02 / Gráfico 02) que a maior parte das instituições pesquisadas possui caráter público. Dentre aquelas de caráter público, a maioria delas tem a origem de seus recursos na União, posto que são universidades federais. Do total de instituições pesquisadas, 21 (vinte e um) cursos de dança (72%) se concentram nas universidades/faculdades públicas (federais ou estaduais) e 08 (oito) deles (28%) são oferecidos em instituições particulares/privadas. Assim, fica claro que a maior parte das graduações não se concentra na iniciativa privada.

Instituições de caráter público	21
Instituições de caráter privado	08
Total	29

Quadro 02 – Divisão geral das instituições pesquisadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

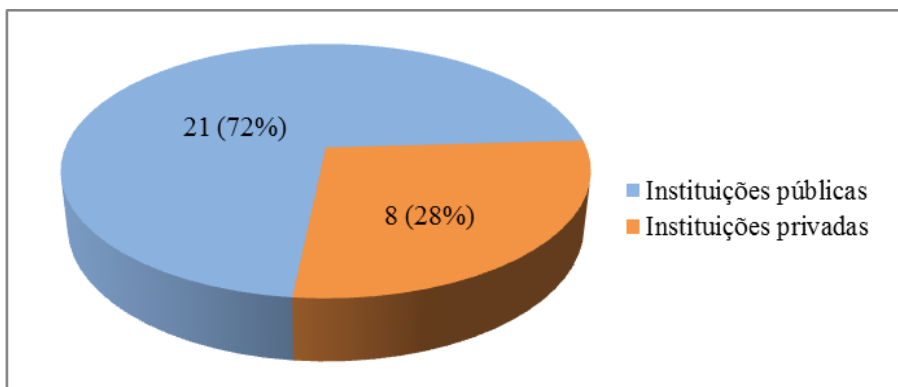


Gráfico 02 – Divisão geral das instituições pesquisadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

O estabelecimento do panorama histórico-crítico da formação superior em dança no país implica, também, em realizar apontamentos específicos no plano das modalidades de habilitação que o curso oferece, a licenciatura e o bacharelado. Para tratarmos da questão pertinente às habilitações, é interessante migrarmos desta discussão, centrada no ensino superior, para outra – que se relaciona com a educação básica. Encontraremos na legislação educacional alguns indicativos que, supomos, podem esclarecer e justificar a ocorrência, circunstancial, dos próximos números a serem apresentados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (MEC, 1996) – lei orgânica e geral da educação brasileira que, como o próprio nome menciona, explicita as diretrizes e bases da organização do sistema educacional no país – e, posteriormente, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), junto, ainda, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos de graduação, se constituíram em importantes ações governamentais regulamentadoras que contemplaram não apenas os processos concernentes à educação básica, mas, também, a formação de professores em nível superior, nos cursos de licenciatura. O advento das atualizações promovidas na legislação educacional permitiu uma reconfiguração e transformação deste cenário, atualizando-o.

Contudo, mesmo a dança sendo apontada como uma das formas mais antigas – e registradas – de expressão do homem (FARO, 1986; MENDES, 1987; OSSONA, 1988), sua validade como ação educativa somente vem a ser referendada nos últimos anos, no Brasil, depois de outras linguagens artísticas que, no decurso da história, *aparecem* como sendo posteriores à utilização do movimento corporal como ato representativo/performativo. Isto

posto, a legitimidade da dança no contexto do processo formativo é, a despeito dessas considerações, ainda problemática. Reside, assim, na figura do profissional que irá atuar em dança e educação a responsabilidade de enfatizar e comprovar suas potencialidades para a educação de crianças e adolescentes. Tal realidade implica indagar quem pode ministrar aulas de dança na escola. A exemplo disso, de acordo com Strazzacappa; Morandi (2011),

[...] a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 prevê que o ensino de arte passa a ser obrigatório na educação básica, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área apontam que as quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) devem ser contempladas. Se, por um lado, a alteração da legislação apresenta um avanço na formação do cidadão, por outro, não deixa claro qual o profissional habilitado a ministrar esse componente curricular (STRAZZACAPA; MORANDI, 2011, p. 08).

A partir do momento em que a legislação contempla e (re)qualifica a dança no âmbito da educação básica (ensino fundamental e médio) é que se inicia um processo de instauração, de fato, de diferentes perfis de atuação cujas particularidades põem, de um lado, a licenciatura e, de outro, o bacharelado. Os possuidores do diploma de licenciado, portanto, seriam os profissionais capacitados para o desenvolvimento do componente curricular dança na educação básica. Entretanto, ainda que a dança constitua um campo específico de atuação docente, ela continua vinculada a áreas que abrangem formas distintas de expressão artística/corporal. Os PCNs específicos de arte, por exemplo, contemplam a dança no conjunto em que participam, ainda, o teatro, as artes visuais e a música.

A mesma publicação, porém nos conteúdos de educação física, classifica a dança no grupo das práticas da cultura corporal de movimento (jogos e brincadeiras, esporte, dança, ginástica e lutas), estabelecendo outra interface para a área. Neste plano, segundo Darido; Rangel (2005), é salutar considerar a dança como “fonte de autoconhecimento, e não como técnica acabada”. A aula de educação física, dentre seu vasto leque de conteúdos, pode, no entendimento das mesmas, também realizar atividades voltadas à orientação da exploração corporal do estudante a partir da dança, supondo que “ele vai conhecer as diversas manifestações dançantes [...], discuti-las e atentar para a criatividade de suas possibilidades de movimentação corporal, transformando-as em dança” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 202).

Independente da forma como a dança se faz presente na educação infantil e no ensino fundamental e médio, e a despeito dela ser contemplada tanto nos conhecimentos/habilidades relativos às artes como nos concernentes à educação física, o fato é que a realidade educacional contribui com a complexificação do problema, já que a dança escolar ainda é produto de dúvidas e incertezas entre os professores das duas áreas; ou melhor, das três áreas

mencionadas (artes, dança e educação física). Isso permite abrir a aba do problema relativo à matriz epistemológica dessas distintas formas de apropriação da dança, seja como arte, seja como movimento corporal instrumental.

No contexto do ensino superior a situação da formação em dança também passou a se reconfigurar com atualizações promovidas na legislação educacional específica. Tal fato pode ter contribuído para o distanciamento entre a atuação artística e o ofício do professor, todavia estabeleceu fronteiras que até então não estavam circunscritas nem na prática, nem no campo conceitual, fronteiras estas corporificadas, portanto, na formação do bacharel e do licenciado. Com isso, o Parecer CNE/CES nº 0195/2003, aprovado em 05/08/2003 e publicado no Diário Oficial da União no mês de fevereiro do ano seguinte, definiu dois *lóci* com campos de atuação distintos, cada um deles relacionado a conhecimentos específicos, para os cursos de graduação em dança em todo o território brasileiro.

Convém analisar com relação a esse aspecto o referido documento, o qual explicita as bases orientadoras para a formação superior em dança no Brasil. Diz o mencionado parecer:

O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional. (BRASIL MEC/CNE, 2003, p. 04-05).

Em vista disso, e diante da constatação de que a maior parte das habilitações concedidas aos egressos dos cursos de dança brasileiros é de licenciatura, entre todo o universo de instituições pesquisadas, pontua-se o pendor das instituições pela formação de professores de dança para atuar na educação básica ou, nas palavras do próprio parecer citado, no *ensino das danças*, muito embora esta dedicação mais explícita das universidades em formar docentes de dança não garanta a inserção efetiva (e de direito) destes no mundo do trabalho – já que, a despeito da contemplação da área pela LDB, poucos são os registros de concursos para professores de dança nas escolas estaduais e municipais até o momento. Entre licenciaturas e bacharelados, segundo o e-Mec, o Brasil contabiliza atualmente 39 (trinta e nove) cursos de graduação em dança. Do total de cursos, **26** (vinte e seis, ou seja, 67%) são de licenciatura e **13** (treze, somando 33%) de bacharelado (Quadro 03 / Gráfico 03).

Licenciatura	26
Bacharelado	13
Total de cursos	39

Quadro 03 – Divisão geral por modalidade de formação.

Fonte: Dados da pesquisa.

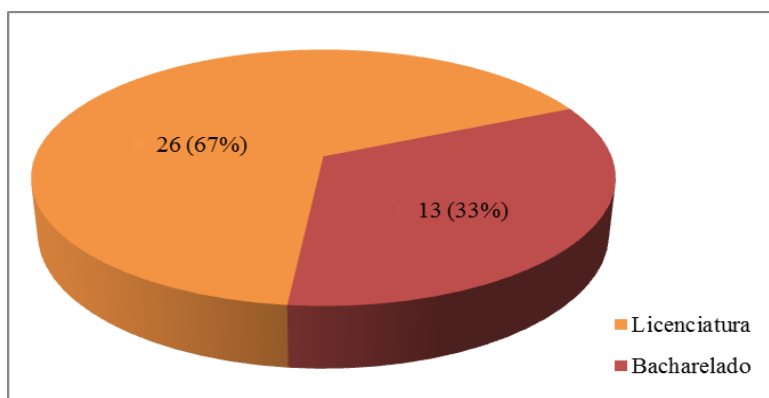


Gráfico 03 – Divisão geral por modalidade de formação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao procurar desdobrar a análise quanto à modalidade de formação, é possível apontar qual região forma mais professores de dança ou mais artistas da dança (Quadro 04 / Gráfico 04). Assim, a região que concentra o maior número de cursos de licenciatura (formação de professores) é a Sudeste, com 10 (dez) ocorrências; o mesmo se percebe também relacionado aos cursos de bacharelado (formação de artistas), cuja maioria, 08 (oito) cursos, está concentrada também nesta região. O contrário deste movimento é verificado na região Norte, onde 03 (três) ocorrências são registradas: existem, lá, dois cursos de licenciatura e um de bacharelado, em que pese haver, também, apenas duas instituições de ensino superior inseridas no universo de sete estados que compõem a região. A disponibilização/disposição dos cursos de licenciatura é superior aos cursos de bacharelado em todos os estados nas cinco regiões brasileiras. Nas regiões Sul e Nordeste ocorrem números similares: a primeira, com três estados, possui cinco cursos de formação docente na área e a segunda, com seis estados,

tem seis cursos relacionados. Na região Centro-Oeste, compreendendo três estados mais o Distrito Federal, nenhuma instituição oferece o curso na modalidade de bacharelado.

Região	Licenciatura	Bacharelado
Norte	02	01
Nordeste	06	02
Centro-Oeste	03	- - -
Sudeste	10	08
Sul	05	02

Quadro 04 – Divisão regional por modalidade de formação.

Fonte: Dados da pesquisa.

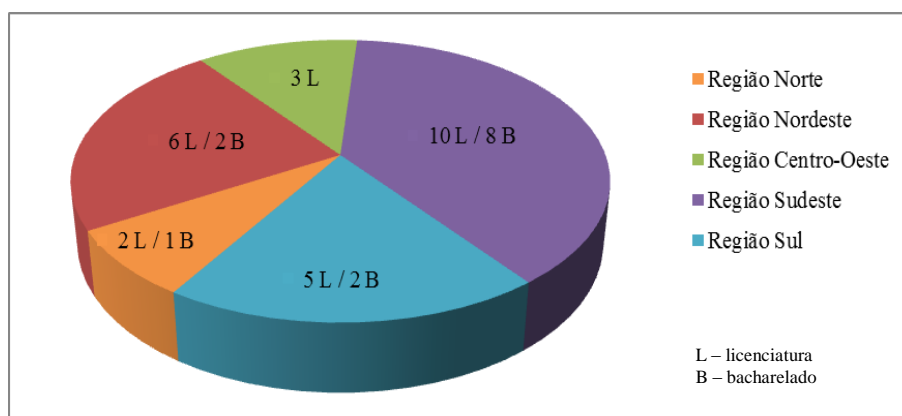


Gráfico 04 – Divisão regional por modalidade de formação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Já mencionamos neste escrito a definição do que seria uma imagem panorâmica. Uma de suas características, também referida, é a amplitude da cena. Em se tratando do Brasil, com sua gigantesca dimensão territorial, o que o coloca entre um dos maiores do mundo em termos de área de acordo com o INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), o panorama da formação superior em dança, definitivamente, conduz o olhar do observador na direção de um horizonte tão amplo quanto as fronteiras brasileiras. Em vista disso, é dedutível que a localização dos cursos de graduação em dança não se apresente distribuída uniformemente – ou harmonicamente – nas cinco regiões geográficas. É sabido

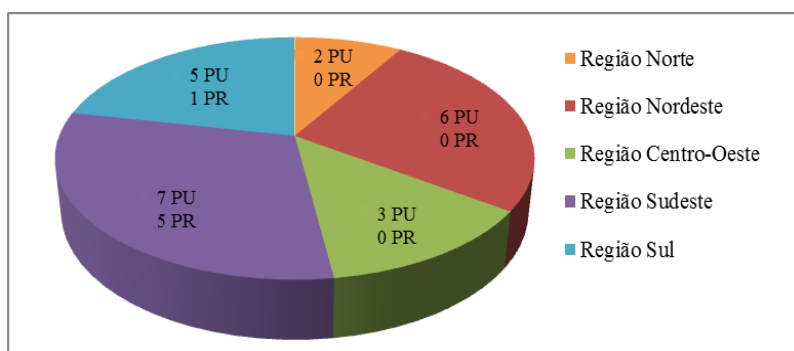
que há áreas com maior densidade populacional no Brasil, assim como é do conhecimento de todos que, em determinados locais, os únicos habitantes existentes se encontrem (de certa forma até isolados) em aldeias indígenas ou pequenos povoados .

No que concerne à localização dos cursos de formação superior em dança, esta pulverização é disforme (Quadro 05 / Gráfico 05). Todos os cursos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste ocorrem em instituições públicas. Na região Sudeste, há uma proporção relativamente próxima no que diz respeito a cursos em instituições públicas e privadas. A maior concentração da graduação em todo o Brasil se encontra na região Sudeste, distribuída entre seus quatro estados, mas com especial aglutinação nos estados do RJ e SP, onde é reconhecida a gigantesca densidade populacional. No Sul, dos seis cursos existentes apenas um é privado e está localizado no Rio Grande do Sul. No âmbito das instituições públicas, 9% estão na região Norte; 26% na região Nordeste; 13% no Centro-Oeste; 30% no Sudeste; e 22% no Sul. Já dentre as privadas, a proporção é de 83% no Sudeste e 17% no Sul.

Região	Público	Privado
Norte	02	- - -
Nordeste	06	- - -
Centro-Oeste	03	- - -
Sudeste	07	05
Sul	05	01

Quadro 05 – Localização regional por caráter das instituições pesquisadas.

Fonte: Dados da pesquisa.



Gráfico 05 – Localiza o regional por caráter das institui es pesquisadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao mesmo tempo em que residem na matriz epistemológica os nós górdios que fixam a concepção e a aplicação da dança no ambiente escolar – questão já abordada neste trabalho – também na formação superior este assunto se constitui em um *background* diante do qual acaloradas discussões se realizam. A implantação de um curso superior de dança requer a definição de um *locus*, de uma *casa* para abrigá-lo. Isso implica no estabelecimento de qual unidade acadêmica/departamento que irá receber o curso. Ficaria ele vinculado ao mesmo lugar de acontecimento do curso de educação física, compartilhando de suas concepções de corpo, docência, educação e movimento? Deveria ele estar conectado aos cursos de artes, comungando das mesmas concepções de arte, de artista, de performatividade em dança?

A intenção não é responder, aqui, a nenhuma destas perguntas; apenas localizar o que pode ser percebido quando da indagação sobre os locais de funcionamento dos cursos superiores de dança dentro de cada instituição onde ocorrem – apenas um dos itens, dentre tantos, contemplados na tarefa de elaboração do panorama histórico-crítico que se constitui neste capítulo. Todavia, se no âmbito do ensino superior é possível antever uma espécie de tensão no que tange à definição das matrizes epistemológicas dos cursos de licenciatura e bacharelado em dança (gerando pendores que ora confluem para a saúde, ora para as artes), no âmbito da prática profissional cotidiana esta tensão se transforma em fricção: são públicas as disputas de pertencimento e de legitimidade que gravitam no entorno do assunto. Afinal, do ponto de vista legal, a quem *pertence* a dança? Proposição polêmica, já que mais de uma área tem, na dança, seu ofício.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e o Conselho Regional de Educação Física (CREF) disseminam o discurso institucional de que se constituem (o primeiro em nível nacional e o segundo em nível estadual) como entidades reguladoras de *todas* as profissões que trabalham com atividades físicas. A dança, aqui, juntamente com a prática de ginástica, musculação, e tantas outras, também é vista como exercício físico. O zelo das duas entidades reside na intenção de proteger quem as realiza de danos à saúde diante da orientação de pessoas que não tenham condições de dinamizá-las adequadamente. O exercício, de início benéfico, tornar-se-ia maléfico.

Segundo Pereira; Hunger (2006), a educação física e a dança são áreas distintas, possuidoras de corpos específicos de conhecimento – o que se observaria pela existência de cursos de graduação e de pós-graduação tanto de um, quanto de outro, no país. Para as autoras, “esta distinção vem acompanhada de disputas de ambas as áreas pelo estabelecimento de suas fronteiras quanto ao seu próprio objeto de estudo e ao seu campo de atuação na

sociedade” (PEREIRA; HUNGER, 2006). Paralelamente, Ferraz (2000), comentando as distinções visíveis entre as duas áreas, menciona que existe

[...] uma tensão inegável entre os profissionais destas duas áreas, ou seja, os intelectuais e professores de dança consideram os profissionais da educação física incapazes para trabalhar este conteúdo, por o fazerem, geralmente, de maneira acrítica e superficial, enfatizando a abordagem tecnicista da mesma, e do outro lado, os profissionais da educação física, se consideram no total direito em desenvolver este conteúdo devido a sua formação acadêmica, por ter estudado anatomia, cinesiologia, atividades expressivas e lidar diretamente com o movimento. (FERRAZ, 2000, pp. 14-15).

Há que se considerar, neste prisma, a Resolução nº 046/2002 do Conselho Federal de Educação Física, que instituiu a obrigatoriedade de registro dos profissionais que trabalham com as diferentes áreas que trabalham com o corpo. Percebendo-se neste contexto, vários profissionais da dança foram contrários à normativa, culminando no Projeto de Lei 7.370/2002, que libera a dança (episteme arte) da fiscalização do conselho. De outro lado, o bailarino, o coreógrafo, o dramaturgo, ensaiadores e o *maître de ballet* passaram a integrar a categoria dos artistas (criada com a instituição da Lei 6.533/1978), os quais foram, posteriormente, também catalogados pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), na categoria dos *artistas da dança*. Todavia, há que se mencionar que a atenção e o esforço de fiscalização do CONFEF, conforme declarações de seu próprio presidente realizadas na imprensa ainda no ano de 2009⁶, não se volta em direção a quem pensa e trabalha a dança como arte e, sim, à dança como atividade física praticada, por exemplo, em academias. Seria uma questão, portanto, de delimitar o que é esporte/atividade/exercício físico e o que não é.

Disputas de pertença à parte, estando claras as fronteiras e os [infelizes] atravessamentos ocorridos, no que concerne ao campo epistemológico da dança como atividade física/saúde e considerando sua inserção no ambiente escolar (educação formal), é preciso levar em conta que ela sempre esteve presente nos educandários. “O fato é que a dança é trabalhada há muito tempo dentro da área de educação física anos antes dela ser reconhecida/institucionalizada como linguagem da arte” (OLIVEIRA, 2010, p. 112).

Integrando o conjunto das manifestações da cultura corporal de movimento, a dança participa, na educação física, do mesmo conjunto que os jogos, as lutas e a ginástica. Considerada como tal, de acordo com os conteúdos da educação física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2007), abarca as variadas manifestações culturais

⁶ Por exemplo, conforme entrevista disponível em <<http://idanca.net/lang/pt-br/2009/07/15/profissionais-da-danca-comemoram-mais-uma-conquista/11523>>. Acesso em 15 de janeiro de 2013.

brasileiras, que carregam uma multiplicidade tão grande quanto a extensão territorial do país. Assim, estando a dança de alguma maneira constatada na educação física, isso não esvazia seu conteúdo, tampouco a descaracteriza, nem descaracteriza a educação física. Por que não seria possível essa permuta de conhecimentos, valores e atitudes?

No âmbito do ensino superior, do total de cursos de graduação em dança existentes no Brasil, de acordo com o exemplificado a seguir (Quadro 06 / Gráfico 06), somente quatro estão vinculados à área da saúde, funcionando em unidades/departamentos onde também ocorre o curso de educação física, sendo estes os casos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal de Goiás, o da Universidade Luterana do Brasil e o da Universidade Federal de Santa Maria. Os demais, tanto nas habilitações de bacharelado como nas de licenciatura, possuem concepções de dança relacionadas à arte e à cultura, estando vinculados a departamentos, setores e núcleos de arte e/ou educação nas diversas universidades pesquisadas. Registra-se aqui um à parte: o caso da UFSM, cuja licenciatura acontece junto ao Centro de Educação Física e Desportos, ao passo que o bacharelado ficou alocado no Centro de Artes e Letras, muito embora ambos os cursos compartilhem espaços e possuam algumas disciplinas em comum, conforme veremos nas seções a seguir.

Ciências da Saúde e áreas afins	04
Arte	35

Quadro 06 – Divisão epistemológica dos cursos de graduação em dança no Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa.

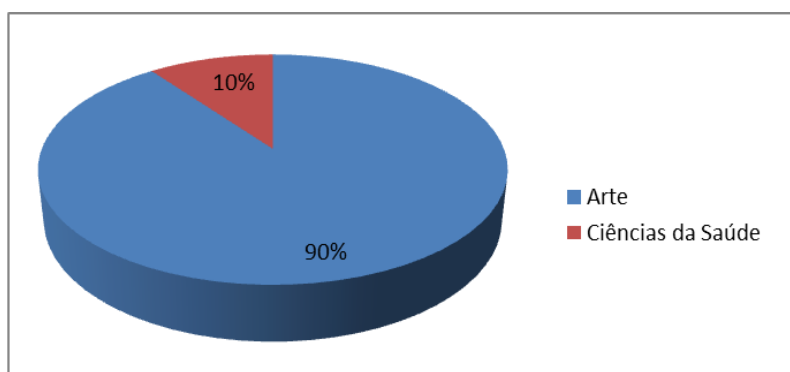


Gráfico 06 – Divisão epistemológica dos cursos de graduação em dança no Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Poderíamos dizer, a respeito das disputas envolvendo a dança nos âmbitos da educação básica e da atuação em ambientes não formais de ensino, que se trata de uma questão relacionada, diretamente, com as matrizes epistemológicas que se conectam a este campo de saber – múltiplo. Já no seio da universidade é possível cogitar que as tensões oriundas dos cursos de graduação em dança podem indicar disputas entre distintas unidades acadêmicas, refletindo embates de poder no interior das relações nas instituições de ensino superior. Enquanto, no primeiro caso, a questão trata de modos de compreensão da dança, no segundo indica um suposto interesse por reter o curso em determinado departamento e não em outro, o que, do ponto de vista das políticas educacionais para a educação superior, pode impactar positivamente o desempenho deste frente aos demais no afã de angariar um maior número de matrículas, tanto no setor privado, como no público.

Neste aspecto, poderíamos deliberar sobre a matéria mais uma vez a partir de Foucault, refletindo que as tensões oriundas dos entrecruzamentos mencionados se constituem no plano das relações de saber/poder. Entendendo que todas as relações humanas são permeadas pelo poder – e nelas o poder pode significar opressão, mas também produção – a perspectiva foucaultiana esquadriha com propriedade a luta por associação da formação superior em dança em um determinado departamento universitário e não em outro. O sentido do poder, aqui, se aproxima do de propriedade, estabelecendo lugares a serem ocupados pelos sujeitos em uma determinada rede de relações, concedendo autoridade não apenas a eles, mas aos discursos pronunciados por estes sujeitos.

O discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar. (Foucault, 1999, p. 10).

Deriva daí a necessidade de se trabalhar com outro conceito de Foucault, a *verdade*. Para ele ela é um efeito das relações de poder, sendo também histórica e dependente de um conjunto de forças. A verdade seria aquilo que as pessoas que estão numa determinada relação de poder impõem como verdadeiro num determinado momento histórico, ou o que estabelece como preceitos a serem seguidos. Tais preceitos se transfiguram em predicados/credenciais que conferem autoridade ao discurso de quem os pronuncia e, como nem tudo é insidiosamente doce na relação com o outro, conforma e interdita os demais, podendo, inclusive, sujeitá-los à rejeição. E assim se faz o acidentado percurso da formação superior em

dança no Brasil. Percorrer este trajeto sinuoso requer conhecer alguns pormenores do curso, intento este desdobrado nas seções que seguem.



Figura 03

2 ESCOPOS DA FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Ao longo dos séculos, profundas e irreversíveis transformações aconteceram na vida do homem, bem como na sua relação com o semelhante e no seu agir diante das contingências de uma sociedade que se tornou moderna, industrializada, automatizada. Isso ensejou rupturas paradigmáticas em todos os planos da vida – sobre as quais não pretendemos falar, à exceção de uma: a noção de trabalho. No que concerne a este aspecto, nossa reflexão se apoia em Santos (1995), que o designava “inicialmente [como] desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, [passando] a ser também [o] trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada.” (SANTOS, 1995, p. 196). É em vista de tal perspectiva (que reconsidera a noção de trabalho, expandindo-a) que pretendemos alinhar alguns pontos de uma discussão em que se correlacionam arte, educação e trabalho.

Do contexto surge uma objeção inicial: considerando que a arte se encontra, também ela, atravessada pelas mudanças que perpassaram historicamente a sociedade, é possível verificarmos a ocorrência deste acontecimento também em seu meio? Do ponto de vista da produção e do consumo, a resposta a tal indagação poderia ser *sim* – já que a arte se tornou um comércio que, sabidamente, movimentava cifras na casa dos milhões e se constituiu em uma espécie de indústria. Do ponto de vista do trabalho, a resposta poderia ser *certamente* – a arte (mas também as outras vertentes artísticas e expressivas, como a dança) se transformou em uma profissão que passou a demandar não apenas esforços físicos, como também intelectuais. Uma profissão e um trabalho que ascenderam dos estúdios, conservatórios e companhias para o sistema de ensino formal, do nível básico ao superior, ampliando fronteiras.

Vamos aqui falar de uma dança afluyente: a dança universitária que desemboca na dança escolar. Para tanto, é preciso levar em conta que, por anos, a credencial para se tornar professor/profissional de dança foi concedida justamente a quem a ela se dedicava em exaustivas horas de prática, geralmente em uma técnica específica, como é o caso da dança clássica, escola com grande tradição no Estado. Todavia, o panorama atual, conforme já vimos no capítulo anterior, apresenta outra configuração: a dança adquiriu *status* de campo de saber e seus conhecimentos/habilidades, chegando ao ensino superior, passam a estar permeados por um caráter científico e transdisciplinar. Seja como arte, seja como movimento corporal, seja inclusive como possibilidade de ação educativa, a dança se reveste de um caráter de cientificidade e tenta se orientar a partir deste moderno protótipo.

O estudo e a prática da dança no ensino superior⁷ gravitam em volta dos três centros de força que sustentam a universidade contemporânea: o ensino, a pesquisa e a extensão. Em sua grande maioria, os projetos políticos pedagógicos do referido curso acentuam a importância desta orientação com o intuito de realizar uma educação integral, uma formação cultural e humanista como bases para a construção de uma sociedade menos excludente, menos tecnicista e mais sensível para, então, se chegar a um suposto ideal de indivíduo e de mundo. Na esteira do pensamento de Santos (1995):

[...] em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo (SANTOS, 1995, p. 198).

No intuito de compreendermos alguns aspectos da formação superior em dança (no que concerne a este momento, os escopos formativos dos cursos de graduação), iremos mais uma vez nos ancorar na perspectiva foucaultiana como referencial. Trabalharemos com esta categoria de análise de maneira a tentar esmiuçar sua singularidade, indicando elementos que permitam depreender a finalidade, o intento, o propósito, em suma, os objetivos do curso citado – o qual registrou um significativo crescimento, especialmente nos últimos seis anos, com o advento da execução do programa governamental denominado REUNI.

Cabe uma observação: diferentemente da análise de discurso empreendida pelos analistas da língua, a “distinção [aqui] rompe com os sentidos correntes do campo da linguística, calcados no binarismo significante-significado” (SOMMER, 2007, p. 58). Foucault não caminha, quando trata do tema, por entre aquilo que possa estar camuflado no discurso. Fischer (2001) explicita tal observação ao assinalar que, nesta análise, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos [próprios] discursos” (FISCHER, 2001, pp. 198-199).

Nas palavras de Foucault (1999), o discurso seria nada além do que a reverberação de uma verdade que nasce diante dos olhos. “E, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá

⁷ Da mesma forma que as artes visuais, a música e o teatro, assim como todas as demais áreas do conhecimento.

porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 1999, p. 49).

O discurso como indicativo de verdade assinala caminhos em direção a uma prática, algo que se presentifica naquilo que falamos, veiculado como verdade, mas não somente nisto. O discurso, em Foucault, é o que constitui o sujeito; porém, este não constitui o discurso: cabe a cada um se colocar em uma posição de sujeito, assumindo o arranjo, inserindo-se no *esquema* e sendo atravessado pelo discurso, reverberando-o. Cabe lembrar, no sentido do estudo ora apresentado, o conselho de Fischer (2001) quando da realização da análise do discurso em questões da educação, de que “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198).

Ainda na tentativa de conceituarmos o discurso para cumprir com a tarefa que nos propomos (utilizá-lo como ferramenta de compreensão dos objetivos dos cursos de graduação em dança existentes no Rio Grande do Sul), poderíamos nos questionar quanto a sua composição. Afinal, o que está presente no discurso? Se pudéssemos submetê-lo a um filtro, que extrato dele surgiria? Chegaríamos assim aos enunciados, que “diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto.” (FOUCAULT, 1997, p. 36). Tomando emprestado o conceito do autor, teríamos na formação superior em dança um objeto. Sua análise trataria de definir os enunciados conexos que ecoam nos projetos políticos pedagógicos sob a forma de enunciações – aquilo que é escrito e que constitui a organização teórico-metodológica de cada curso.

Do discurso emana uma necessidade de adaptação a uma ordem. É esta conformação que indica o que é e o que não é pertinente a determinado campo. E ela se dá pelo enunciado, que cumpre a tarefa de falar (falar aqui é diferente de propor) por um discurso, mas que não sobrevive em um só campo do conhecimento; o enunciado é livre. A exemplo dessa liberdade, podemos citar dois enunciados que se fazem presentes no campo da dança. Um deles é oriundo da arte – que a considera como expressão artística; outro emana da educação física – que a considera utilitariamente para a manutenção da saúde do corpo. Daí a importância de, no estudo do discurso, observar os enunciados que se ligam a ele, já que estes pressupõem domínio de objetivos específicos.

Quanto à compreensão dos enunciados na realização de uma análise do campo discursivo, Foucault (1997) aponta que ela é orientada de uma maneira diferente da linguística, tratando

[...] de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 1997, p. 31).

Há que se considerar, assim, que um mesmo enunciado pode assumir sentidos distintos. Os elementos de um enunciado são individualizados e só podem ser identificados num sistema específico de associações onde demonstram um sentido. Dreyfus; Rabinow (1984) pontuam que “enunciados não são proposições, uma vez que uma mesma oração, com o mesmo sentido, pode representar diferentes enunciados, isto é, apresentar diferentes condições de verdade, dependendo do contexto em que está inserida” (DREYFUS; RABINOW, 1984, p. 50). Conforme os autores, “situar o enunciado [...] necessita apenas aceitá-lo no seu próprio contexto e colocá-lo no contexto real de outros enunciados superficiais” (DREYFUS; RABINOW, 1984, p. 52).

Apresentadas as ferramentas que permitirão a realização da escavação arqueológica (não tão profunda, mas pretensiosa em apresentar achados valiosos, supondo que nem sempre os grandes tesouros estão longe da superfície dos sítios) que se constitui neste trabalho, direcionemos nosso olhar, agora, na direção das coxilhas⁸ a serem escavadas. Conheçamos, a seguir, as instituições destacadas do universo da pesquisa como centro de nossa atenção.

2.1 Universidades gaúchas entram na dança

O Rio Grande do Sul é um estado com forte reminiscência em dança. Presente em todos os registros a respeito da história do povo gaúcho – com seu passado de grandes batalhas marcado pela defesa de uma identidade e cultura próprias, singulares – a dança tradicionalista é uma prática constante no RS. Tratam de mantê-la viva, pulsante e portadora de suas características originais os Centros de Tradição Gaúcha (CTGs) que, coordenados pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTGs), se encarregam de preservar e perpetuar os usos e costumes do povo rio-grandense. Há milhares de CTGs no Brasil, além de alguns no

⁸ Colinas que se caracterizam como principal tipo de relevo do Rio Grande do Sul, denominadas Pampa Gaúcho, podendo ter pequena ou grande elevação. Nas áreas não habitadas, em geral, se encontram recobertas por pastagens e lavouras, diferentemente das cidades, onde suas vastas superfícies foram apagadas pelo processo de urbanização.

exterior, como no Paraguai, nos Estados Unidos, em Portugal, no Japão e até na China. Um movimento muito organizado e forte, portanto.

O culto e o apreço às raízes resultam em um pendor especial em relação às danças tradicionalistas, que inclusive são objeto de grandiosas produções apresentadas, competitivamente, em uma competição⁹ de expressão internacional que acontece no estado, mobilizando centenas de grupos e milhares de expectadores. Mas se engana quem pensa que só de tradições, vestidos de prenda, botas e bombachas¹⁰ vivem as danças do Rio Grande do Sul. As variadas vertentes desta forma de expressão afloram através de projetos e iniciativas em espaços formais e informais de ensino, também elas possuindo grandes eventos relacionados, como é o caso dos festivais, palcos para demonstração de sua multiplicidade e amplitude. Na seara da educação formal, conforme Santos (2010), “a realidade do ensino de dança [no RS] vem mudando de maneira radical nos últimos anos, seja pela realização dos primeiros concursos para professor de dança na rede de ensino municipal, seja pela implantação de cursos de graduação em dança” (SANTOS, 2010, p. 24).

No que concerne à formação superior em dança, cinco instituições oferecem no Rio Grande do Sul, hoje, o curso. São elas a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/Fundação Municipal de Artes de Montenegro (UERGS/FUNDARTE), cujo curso de dança, habilitação licenciatura, iniciou no ano de 2002 na cidade de Montenegro, sendo este o mais antigo; a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que junto ao campus universitário de Canoas ofereceu, inicialmente, o curso Superior de Tecnologia em Dança, o qual foi extinto, criando a licenciatura no ano de 2003; a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), também disponibilizando a modalidade de licenciatura, desde o ano de 2008; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada na capital, Porto Alegre, cujas atividades do curso tiveram início com a criação da licenciatura no ano de 2009; e, por último na cronologia, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que embora seja a mais recente a oferecer a graduação em licenciatura é a pioneira ao abrir vagas também para a habilitação em bacharelado. Não consta neste rol de instituições a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), instituição privada de caráter comunitário localizada na região Norte do estado, na qual o curso de dança, licenciatura, foi extinto.

⁹ O ENART – Encontro de Arte e Tradição é o maior festival de arte amadora da América Latina, conforme a Unesco. É promovido pelo MTG e acontece anualmente, em três etapas: as regionais, as inter-regionais e a final. Envolve competidores de todo o estado e espectadores de todo o mundo. Em algumas modalidades do Enart, como as Danças Tradicionais, além da fase final, que reúne os Campeões Estaduais, existe mais uma fase, chamada de finalíssima, onde um certo número de competidores é selecionado para se reapresentar, na qual são conhecidos, por exemplo, os 20 melhores grupos da categoria.

¹⁰ Indumentárias típicas da cultura rio-grandense.

Iremos nos deter, como razão principal deste capítulo, na análise dos objetivos de cada um dos cursos em funcionamento. Assim, pretendemos nos aproximar dos propósitos destas graduações, ora veiculados em seus projetos políticos pedagógicos, ora em seus *sites*, ensejando um estudo/diagnóstico regional (em nível estadual) que até então não foi efetivado em se tratando de pesquisa acadêmica. Sempre que considerarmos apropriado, faremos inferências à luz da letra de Foucault ou de seus comentadores de maneira a localizar, sublinhar e destacar aspectos no sentido de propiciar uma compreensão destes escopos com maior nitidez. A tais apontamentos, também serão acrescentadas contribuições de autores que discutem arte, educação, estética e pedagogia, tais como Icle (2010; 2012), Marques (2010) e outros correlacionados.

2.1.1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

2.1.1.1 Do contexto institucional¹¹

A UERGS está organizada sob a forma de fundação de direito privado, multicampi, com sede na capital do estado, tendo sido instituída pelo poder público estadual, também seu mantenedor. É vinculada à Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico. Seu objetivo, de acordo com a Lei de Criação nº 11.646, de 10 de julho de 2001, é

[...] ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação tecnológica; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais. (UERGS, 2001).

Possui uma distribuição estratégica de seus campi universitários, os quais estão localizados em 23 municípios gaúchos: Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cruz Alta, Encantado, Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Litoral Norte (Osório), Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa Cruz do Sul, São

¹¹ As informações institucionais foram coletadas no endereço eletrônico da UERGS na *Internet*. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br/index.php?action=conteudo&sub=33>>; acesso em 15 de janeiro de 2013.

Borja, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga, Tapes, Três Passos, Santana do Livramento e Vacaria.

No último semestre letivo de 2012, foram registrados 2.254 alunos em 19 cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, nas áreas das Ciências Humanas, da Vida, do Meio Ambiente, das Exatas e das Engenharias. Além disso, oferece o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, direcionado a tecnólogos e bacharéis que atuam em escolas técnicas e institutos federais de educação superior e que buscam habilitação para a docência.

2.1.1.2 Do curso de Licenciatura em Dança

Primeiro, é necessário esclarecer a singularidade do funcionamento do curso de Licenciatura em Dança da UERGS, realizado em parceria com a Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE) de Montenegro – RS, município onde ocorrem as aulas desta graduação. A fundação, cooperadora da instituição de ensino superior, se dedica ao desenvolvimento das artes em geral e da cultura artística no Rio Grande do Sul desde o ano de 1973, atuando tanto na área da música, como na do teatro e das artes visuais, além da dança. A FUNDARTE concebe a arte como um direito de todos, “independente de origem étnica, cultural, de gênero ou habilidade física e mental, de modo a viabilizar a ampliação de potenciais individuais e como parte da comunicação humana.” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 06). Considera, em vista disso, que as artes, no ambiente escolar, devem estabelecer uma conexão com a sensibilidade do estudante, refletindo na sua compreensão das artes como um todo e no “seu envolvimento ativo em apreciar, fazer e conhecer arte.” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 06).

O curso apresenta uma preocupação com o desenvolvimento local e regional do estado e se destina “aos professores das redes públicas municipais e estaduais que não possuem curso superior, aos egressos de cursos livres de dança; a participantes de grupos artísticos; a segmentos específicos da população cujas organizações realizam processos formativos e ao público em geral” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 04). Seu projeto político pedagógico expressa a não dicotomização do fazer pedagógico do fazer artístico, entendendo que o profissional, além do ensino de dança, também deve passar por uma formação que lhe possibilite atuar como criador-intérprete, transitando em distintos campos do saber para, assim, “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, pp. 05-06). A graduação objetiva formar, em vista disso,

[...] profissionais na área da dança que atuarão tanto como professores no ensino fundamental e médio, como artistas no mercado de trabalho, por meio da reflexão crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e de pesquisa, como trabalho inerente à atividade artística e da docência (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 05).

A este respeito, e considerando que a habilitação concedida aos egressos é aquela que lhes credencia para docência na educação básica (licenciatura), é possível sublinhar a ocorrência de uma primeira enunciação, que tanto quanto o enunciado “requer um referencial, uma posição de sujeito, um campo associado e uma materialidade” (BILLOUET, 2003, p. 113). Seriam os profissionais de dança graduados pela UERGS/FUNDARTE, portanto, além de professores de dança, também artistas da dança, o que traduz o esforço do curso e possibilitar uma formação não dicotomizada entre arte e docência.

Mas quem é o egresso cuja formação não concebe separadamente a arte e a docência? Como formar um artista da dança, o qual trabalha com dança e sua performatividade, se o título concedido, ao final dos estudos na graduação, é o de professor licenciado para a educação básica, não o de bacharel? Procurar indicações para a composição de uma resposta a tais indagações requer avançar no projeto político pedagógico. O documento citado destaca a distinção do curso em relação a outros cursos semelhantes (que configuram, separadamente, a formação do artista e a do professor), “possuindo uma formação ao mesmo tempo específica e integrada com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas, dando ênfase à especificidade regional e à diversificação do mundo do trabalho” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 07).

Considerando que grande parte dos cursos de graduação na área das artes, no Brasil, acentua as distinções dos campos da licenciatura e do bacharelado (e, por tabela, a dicotomia professor/artista), a instituição referida considera que a realidade da profissão demonstra que os egressos de tais cursos necessitam recorrer a distintas ocupações no mercado de trabalho “sendo professor e artista ao mesmo tempo, embora, com uma formação voltada prioritariamente para um dos caminhos, o da licenciatura” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 07). Segundo o projeto político pedagógico, no centro da formação não-dicotomizada estaria

um profissional plural, preparado para atuação nos diferentes contextos de presença da dança no mercado.

O curso de graduação em dança na UERGS/FUNDARTE evoca os Parâmetros Curriculares Nacionais para justificar seu enfoque plural na formação do professor de artes, o qual se orienta a partir da valorização do indivíduo como pessoa e como cidadão, dotado de múltiplas capacidades, contemplando os campos da ética, da estética e do desenvolvimento cognitivo, “o que significa que a ideia de educar vai além de instruir” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 08). Paralelamente, a formação em dança deve ensejar novas perspectivas “de relação com o conhecimento, com os valores e com os outros, valorizando assim as relações de autonomia.” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 08). Igualmente, o documento menciona a Lei nº 9.394/96, que também dispõe sobre a formação dos profissionais em educação, proposta sobre a qual também se alicerça a formação do professor de dança.

Nasce daí, a importância de um planejamento curricular que busca a integração da teoria com a prática, de forma a fazer interagir conhecimentos relativos à formação, à realidade do trabalho e à cultura brasileira. Nesse sentido, é exemplar a preocupação do curso em formar profissionais atentos à produção artística contemporânea, dialogando com suas possíveis aplicações no mundo do trabalho, e que fogem às tradicionais opções de ensino ou participação em grupos artísticos (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 08).

A pesquisa e a associação com tecnologia também são miradas no projeto político pedagógico do curso na UERGS, onde está previsto o estudo de novas tecnologias relacionadas ao campo das artes, embora não relacione de que maneira este aspecto se desenvolva. A referência que faz, neste plano, é que o estudo das mencionadas novas tecnologias se dá “mediante conhecimento metodológico que vá se transformar em prática de pesquisa” (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 08).

Realizadas as devidas distinções, constata-se que o curso de graduação em dança da UERGS/FUNDARTE objetiva primordialmente formar o professor de dança oficialmente habilitado a atuar na educação básica e ela seria, portanto, o seu mercado de trabalho. Neste *locus*, de fato, é salutar que sua formação se dê afastada da dicotomia arte-docência pois, em se tratando do ensino de artes, as competências (ser professor e ser artista) devem convergir. Para Icle (2012), o professor-artista

[...] seria 100% artista e 100% professor. Não se trata de uma volta à tradição de se aprender arte com um artista. Mas longe de assumir o papel distanciado de quem acompanha o trabalho de seus alunos, ele próprio, deveria produzir, criar no espaço da escola o seu espaço de criação, desenvolver o seu processo poético e fazer participar os estudantes dessa

escola. [...] Pode o professor de arte não ser artista? Eu diria, ele não precisa ter uma produção artística fora da escola, mas ele precisa produzir lá, no seio da escola, a sua própria arte. Lá, na escola, com os alunos, ele precisa ser artista, assumir o processo criativo que lhe permitirá fazer de seus alunos, alunos-artistas (ICLE, 2012, pp. 17-18).

Somos levados a conceber, desde este raciocínio, que o professor de dança que a UERGS/FUNDARTE objetiva formar não deve ser aquele cujo arcabouço teórico-prático se constitui metade docente, metade artista – mas, muito antes, um profissional completo, resultante da junção de duas totalidades em função da educação integral de crianças e adolescentes. “Um *professor-artista*, nesse contexto, suporia um professor-criador, um artista na escola, uma escola com arte, uma escola *em arte*, antes que uma aula *sobre arte*” (ICLE, 2012, p. 18). Deste objetivo mais geral, desdobram-se três itens, são apresentados como escopos pretendidos pelo curso, quais sejam:

a) afirmar a educação enquanto um direito humano; b) democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e à cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos socioculturais em curso; c) formar um profissional da dança em suas dimensões política, epistemológica e estética, apto a desenvolver estratégias educativas democratizadoras do acesso, do conhecimento em arte e da gestão educacional. (UERGS/FUNDARTE, 2006, p. 06).

Poderíamos considerar muito felizes as expressões *educação como um direito humano; democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e à cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos socioculturais em curso*. Foucault nos adverte, entretanto, que um sistema de ensino pode, também, se encarregar de replicar as desigualdades sociais, veiculando um discurso político e social que, a despeito de sua própria condição de existência, sempre foi marcado por lutas e resistências, replicando-as. Neste aspecto, há que se considerar a necessidade de coerência entre o que se diz e o que se faz ou,

em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1999, p. 44).

Em vista de uma atuação não circunscrita apenas ao município de Montenegro, espalhando-se a outras localidades da região, a FUNDARTE explicita a necessidade de haver capacitação técnica também na área da dança – ferramenta considerada pela entidade como

indispensável para atuação no mercado artístico profissional. Assim, o oferecimento do curso de graduação embasa sua justificativa pela história de formação artística verificada na região de sua ocorrência, que demonstra uma vocação específica e possui envolvimento, de acordo com o projeto político pedagógico, com uma “produção mais avançada e estimuladora do desenvolvimento de competências artísticas, científicas e pedagógicas através do pensamento reflexivo” (UERGS/FUNDARTE, 2006, pp. 06-07).

Dentre as justificativas para o oferecimento do curso, a instituição de ensino superior elenca cinco motivos: a) necessidade objetiva, que parte da perspectiva de inclusão social possibilitada pela dança; b) possibilidade, via formação/qualificação superior em dança, de contribuição para a educação no Rio Grande do Sul, por intermédio da graduação de professores para a educação básica no RS, desenvolvendo ações inclusivas em seus níveis de ensino – também contemplando a educação não-formal e a formação de artistas nas diversas artes; c) integração da proposta político-pedagógica do próprio curso com a da FUNDARTE no sentido de propor uma articulação do ensino com a pesquisa e desses com o desenvolvimento, o que resulta numa formação de professor-artista “vinculada aos processos socioculturais em curso e as alternativas de desenvolvimento econômico, político, cultural e social, local e regionalmente existentes, ao mesmo tempo que, aberta para indagações e investigações acerca dos rumos da sociedade contemporânea” (UERGS/FUNDARTE, 2006, pp. 08); d) disposições da LDB, a qual prevê que, até o ano de 2006 [dada do referido projeto político pedagógico] todos os professores em exercício tenham formação em nível superior; e d) consonância da proposta do curso com as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em dança propostas pelo MEC.

2.1.2 Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

2.1.2.1 Do contexto institucional¹²

A Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) atua no país há 40 anos, completados em agosto de 2012. Sua missão educacional, com base na confessionalidade, vislumbra os saberes acadêmicos como possibilidade de garantia e de ampliação da cidadania da

¹² As informações institucionais foram coletadas no endereço eletrônico da ULBRA na *Internet*. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/sobreaulbra/>>; acesso em 15 de janeiro de 2013.

comunidade que a cerca. Evoca como missão institucional o desenvolvimento, a difusão e a preservação do conhecimento e da cultura pelo ensino, pesquisa e extensão, buscando o atendimento das necessidades de formação profissional.

Está presente em 85 cidades distribuídas em 21 estados brasileiros. Em 20 delas, tem campi universitários e escolas instalados. Em outros 65 municípios mantém polos de educação a distância. No que concerne à sua distribuição em várias cidades, a instituição tem como mote valorizar inúmeras culturas, respeitar as regionalidades e refletir sobre a sua ação e intervenção positiva junto às comunidades nas quais está inserida. Ensino, pesquisa e extensão direcionam as ações dos cursos de graduação, graduação tecnológica e pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado e doutorado.

Sua rede de escolas, constituída de 17 unidades no Brasil, oferece educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino especial para surdos e educação profissionalizante. Disponibiliza, assim, formação educacional em todos os níveis, com a possibilidade do prosseguimento no ensino superior em uma instituição com a mesma filosofia. Desenvolve programas comunitários inclusivos que destacam o meio ambiente, a sustentabilidade e a participação coletiva. Mantém uma rede de cooperação com entidades, instituições e empresas voltada para o apoio ao desenvolvimento científico, tecnológico e social. Essa interação inclui a oferta de cursos e diversas atividades extensionistas. Também incentiva e promove atividades culturais, através de vários núcleos - Orquestra de câmara, coral, teatro, dança e literatura.

2.1.2.2 Do curso de Licenciatura em Dança

Inicialmente a Universidade Luterana do Brasil, sede Canoas, criou o curso de dança na modalidade superior tecnológico, com uma proposta em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação e da Cultura para tais cursos: formação em menor espaço de tempo, orientação para o mercado de trabalho e ensino voltado às novas tecnologias. Entretanto, esse curso foi extinto no ano de 2003 e, no lugar dele, a instituição de ensino superior implantou um outro, em regime de graduação, na habilitação de licenciatura. O projeto político pedagógico se encontra em processo de reformulação, sobretudo quanto à matriz curricular, e a versão que embasa o estudo aqui apresentado é preliminar, ainda não finalizada pela coordenação até o momento da redação final desta dissertação.

A licenciatura em Dança da Universidade Luterana do Brasil propõe a formação do ser humano em consonância com os princípios da universidade e da área de conhecimento. Fomenta os acadêmicos para que estes possam contribuir para a sociedade através de sua prática profissional. Assim, a universidade e o curso buscam construir um olhar qualificado, que busque soluções para as necessidades humanas, que responda aos desafios e as particularidades de cada local e específicos da profissão, atendendo aos princípios éticos que lhe são peculiares. (ULBRA, 2012).

Neste contexto, o curso objetiva a formação de um profissional ciente do que seria a função da escola no cenário contemporâneo, almejando um equacionamento “entre a conservação e a mudança, e que visa atenuar os desafios da desigualdade e também a reconstrução dos conhecimentos” (ULBRA, 2012, p. 07). Deste objetivo deriva um princípio básico, que se dá na facilitação e na estimulação à participação ativa e crítica dos alunos, na escola de educação básica e nos outros espaços para atuação do profissional graduado, nas distintas tarefas que cotidianamente são realizadas e que constituem a vida de uma comunidade democrática de aprendizagem.

A universidade apresenta no projeto político pedagógico a missão da instituição e também a missão do curso. A primeira é direcionada “para o propósito de desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura, pelo ensino, pesquisa e extensão, buscando permanentemente a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores, nas áreas da educação, saúde e tecnologia” (ULBRA, 2012, p. 08), Já a segunda se faz sobre a ideia de “formar artistas docentes que aliam o fazer a um pensar a dança, que criam, produzem e ensinam a partir de uma visão crítica, aptos a conectar os conhecimentos, trabalhar com as diferenças e adaptar-se à versatilidade do mundo contemporâneo” (ULBRA, 2012, p. 08).

As expressões *formar artistas docentes* e *aliar o fazer a um pensar a dança* permitem, de início, destacar duas concepções de dança relacionadas à graduação da universidade em questão que, assim como a UERGS, anteriormente mencionada, concebem a dança e a docência de maneira integrada. A instituição quer formar, portanto, um profissional que saiba ensinar/pensar dança, mas que saiba, também, dançar – enunciação que dá o tom do discurso da formação em dança na ULBRA e que não dicotomiza matrizes epistemológicas. Sob este prisma, Strazzacappa; Morandi (2006) enfocam que

[...] artista e professor não são profissões antagônicas – logo, uma não nega a outra; também não são sinônimas, como defendem os que acreditam que

qualquer um pode ser artista, assim como qualquer um pode ser professor. Segundo essa crença, ser artista e ser professor independem de formação específica. Tais profissões, na verdade, podem ser complementares (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 07).

Essa complementaridade citada pelas autoras se apoia, basicamente, sobre uma aglomeração de enunciações referentes à arte e à docência. Fischer (2001) permite compreender melhor a questão explicando que “não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa ‘função’ caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica” (FISCHER, 2001, p. 202). Com isso se estabelecem, na mesma sequência dos elementos mencionados pela autora, os princípios de diferenciação, as posições ocupadas, a coexistência com outros enunciados e o plano da efetivação destes, ou seja, a sua materialidade, ativada por técnicas, práticas e relações sociais. Nesta codificação é que se dá o binômio artista-docente que a ULBRA objetiva formar: o professor de dança que atua na educação básica como docente e também como produtor de dança (sua arte), em um agir profissional plasmado na perspectiva de ensino e aprendizagem.

Da mesma maneira que as missões da instituição e do curso, também são emoldurados no projeto os objetivos de cada instância. Vejamos o objetivo da área:

Desenvolver-se e constituir-se como profissional da educação evidenciando capacidades de construção e de intervenção em redes de conhecimentos nos diferentes tempos e espaços educativos trazendo a crítica e a reflexão como elementos básicos de constituição educativa frente às realidades e desafios da Educação Básica e/ou demais ambientes educativos. Adquirir uma visão sistêmica, crítica, autônoma, ética e interdisciplinar adequada às exigências do exercício da profissão (ULBRA, 2010, p. 10).

Já o escopo geral do curso em questão é definido pelo trabalho de competências

[...] que buscam articular e relacionar os diferentes saberes, habilidades, valores construídos através da vivência e reflexão crítica sobre os conhecimentos desenvolvidos nos ambientes de aprendizagem. Além disto, propõe articular esteticamente diferentes fontes e materiais nas composições artísticas e na prática pedagógica, reinventando processos, formas e técnicas na gestão de suas atividades. As habilidades necessárias se caracterizam pela prática do conhecimento de educação, técnicas corporais, da história, de aspectos sócio culturais e legislação pertinentes. (ULBRA, 2010, p. 10).

Tanto o objetivo institucional como o objetivo geral do curso traduzem a intenção de formar um docente em dança *completo*, tal é a enunciação que surge dos dois itens destacados. Um profissional reflexivo e crítico em termos de educação, conhecedor dos desafios da educação básica, mas também um profissional que saiba fazer cumprir com seu

papel de educador pela via da arte e da dança e todo o seu campo associado de conhecimentos. Esse fazer dança em educação é ensejado a partir de atitudes professadas pela instituição (possuidora de um acento na religiosidade dado por sua mantenedora), como o “desenvolvimento da ética, o respeito mútuo, a tolerância, a responsabilidade e o diálogo nas relações do espaço pedagógico, levando a experiência deste processo decorrente para a vida profissional e pessoal” (ULBRA, 2012, p. 10). Com isso se dá a formação daquele profissional que transita entre a arte, a pedagogia e a ciência – enunciação recorrente em se tratando da formação do licenciado em dança no Rio Grande do Sul, como se percebe.

Enunciação ampla, com certeza, e que em Foucault está primeiramente ligada “a um ‘referencial’ que não é constituído de ‘coisas’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, pelas relações que aí se encontram formadas” (FOUCAULT, 1997, p. 104). Assim, somos apresentados à amplitude do referencial para o qual aponta o discurso veiculado pela ULBRA ao querer formar o professor-artista. Referencial que

[...] forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 1997, p. 104).

Se tomarmos por base os itens constantes como objetivos específicos do curso, perceberemos que a relação consta de, nada mais, nada menos, 18 tópicos que pretendem esquadriñar o esquema da formação na ULBRA, configurando-se em estratégias. Recuperemos cada um deles na sua integralidade para que, na sequência, consigamos também esquadriñar não aquilo que se faz perceber nas suas entrelinhas, mas o que se inscreve sobre a sua superfície, aquilo que “não é mais visível do que o que há” (BILLOUET, 2003, p. 113).

A Universidade Luterana do Brasil, assim, concebe que o licenciado em dança:

[...] – Conhece movimentos priorizados por técnicas corporais e relaciona-os ao seu próprio estilo; – Apropria-se de elementos comuns a todas técnicas específicas, como ritmo, alinhamento, equilíbrio, controle respiratório, agilidade e rapidez de pensamento; – Analisa criticamente, com um olhar antropológico e histórico, as manifestações culturais da dança; – Aplica conhecimentos biológicos no fazer dança; – Desenvolve a capacidade criativa e como colocá-la em cena; – Conhece as estruturas coreográficas e como aplicá-las e inová-las; – Usa os diferentes elementos que compõem a cena teatral na dança; – Organiza as fases do planejamento e execução de projetos de acordo com a legislação e editais existentes; – Conhece e aprofunda o foco sobre o processo de ensino e aprendizagem, além do

processo de investigação científica; – Planeja e reflete densamente sobre as escolhas no ato de ensinar; – Tem autonomia para orientar sua carreira artística e aprofundar seus conhecimentos por si só; – Sabe avaliar construtivamente seu próprio trabalho assim como os dos alunos e colegas de profissão; – Compreende e utiliza os princípios científicos fundamentais na pesquisa em dança; – Produz textualmente críticas em dança; – Atua no desenvolvimento de funções docentes, de orientação, de pesquisa e extensão; – Educa no ensino formal e não-formal da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos; – Planeja, desenvolve e avalia procedimentos pedagógicos no que se refere aos temas da cultura corporal, adequando-os as diversas faixas etárias dos educandos; – Oportuniza situações acadêmicas de reflexão sobre a contextualização atual, no que se refere a valores humanos e de sensibilização a atos de violência que escravizam a sociedade como um todo, nesse estão incluídos as discussões referentes às políticas de identidade em relação a gênero, étnica/racial, classe social, geral, deficiências etc. (ULBRA, 2012, p.11).

Toda esta trama de objetivos exaustivamente detalhados vem servir ao propósito de qualificar não apenas a formação do acadêmico do curso, mas primordialmente falar do que espera ver nele internalizado após a conclusão de seus estudos. Este grande grupo reúne as múltiplas competências que são esperadas por grande parte dos profissionais da educação (à exceção dos conhecimentos específicos em dança e no âmbito da cultura corporal), conformando os sujeitos deste discurso. No centro deste se encontra o professor-artista e, no campo gravitacional, podemos observar, ao menos no caso da ULBRA, uma constelação de propósitos indicando os predicados que se espera deste profissional. Poderiam ser tantos mais, tantos menos, já que o binômio referido não é abarcado nem por definições reducionistas, muito menos por descrições genéricas.

2.1.3 Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

2.1.3.1 Do contexto institucional¹³

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) tem por missão promover a formação integral e permanente, construindo o conhecimento e a cultura comprometida com os valores da vida, a construção e o progresso da sociedade. Busca formar profissionais qualificados para

¹³ As informações institucionais foram coletadas no endereço eletrônico da UFPEL na *Internet*. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/acessoainformacao/>>; acesso em 15 de janeiro de 2013.

o exercício pleno da cidadania frente a processos formativos alicerçados em conhecimentos cientificamente fundamentados e socialmente referendados, integrados a princípios éticos, estéticos e políticos comprometidos com o aprofundamento da democracia e justiça social. A instituição, que no ano de 2006 possuía 47 e atualmente conta com 90 cursos de graduação, também atua em programas de pós-graduação, oferecendo 15 cursos de doutorado, 34 cursos de mestrado, 21 cursos de especialização, 09 cursos de tutorias a distância e 12 programas de residências médicas.

Ao todo, possui 23 unidades acadêmicas, que são distribuídas em diversos departamentos, como: Centro de Artes, Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos, Centro de Desenvolvimento Tecnológico, Centro de Educação Aberta e a Distância, Centro de Engenharias; Faculdade de Educação, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Faculdade de Administração e Turismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Direito, Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia, Centro de Letras e Comunicação, Faculdade de Medicina, Faculdade de Meteorologia, Faculdade de Nutrição, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Veterinária; Instituto de Biologia, Instituto de Ciências Humanas, Instituto de Física e Matemática e Instituto de Sociologia e Política; além da Escola Superior de Educação Física, desenvolvendo atividades de pesquisa, extensão e prestação de serviços.

2.1.3.2 Do curso de Licenciatura em Dança

O projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Dança na UFPEL ratifica uma afirmação realizada na seção anterior deste trabalho: que o vertiginoso aumento das graduações em dança nas instituições federais de ensino superior, nos últimos anos, está associado ao REUNI. Em relação à proposta do programa governamental e às novas graduações, a instituição menciona que suas ações administrativas e os cursos propostos pelo REUNI são um indicativo da conexão da universidade a seu tempo, sublinhando uma preocupação com a sociedade e seus ideais de paz, diversidade e liberdade de expressão. (UFPEL, 2010, p. 04). Essa articulação traduz o

[...] aprofundamento do pioneirismo regional que acompanha [a] universidade desde sempre: Teatro, Composição Musical, Design Digital, Dança, Biotecnologia, Engenharia Geológica, Antropologia, Arqueologia,

Conservação e Restauro, Vitivinicultura, Gestão de Cooperativas, etc. [...] É justamente nessa discussão sobre a sociedade e suas novas configurações, que nasce a proposta de criação de um curso de um subcampo da Arte Contemporânea. Assim, duas evidências convergem para a justificação da criação de um curso de Dança – licenciatura e apontam para a importância da legitimação deste campo de conhecimento (UFPEL, 2010, p. 04).

A primeira evidência citada pelo projeto político pedagógico diz respeito a um suposto distanciamento, percebido na atualidade, entre aquilo que se cria em dança (como expressão artística) e o que se faz nos espaços de ensino e aprendizagem em dança. Um reflexo desta distância é uma aludida ausência de público em espetáculos de dança contemporânea ou de dança-teatro, em todo o Brasil, embora exista um número significativo de escolas e cursos de dança, repletos de alunos, o que daria a entender que o público brasileiro ainda não desenvolveu apreço por espetáculos de dança contemporânea. A alegação é de que não haveria tantos apreciadores das correntes mais vanguardistas da dança, especialmente num contexto em que a escola clássica está presente há um tempo muito mais longo.

Esta compreensão singela e até inocente de dança associa-se estreitamente às sensações sobre-humanas evocadas pelos enredos mágicos e pela delicadeza dos movimentos, por exemplo, do balé. De outra sorte, reações como rejeição, repulsa e negação podem muito bem ser esperadas quando, em um espetáculo de dança, essa suposta supremacia do belo, do etéreo e do encantamento é questionada. O sabor amargo desta experiência já foi experimentado há muito tempo pelo bailarino e coreógrafo Vaslav Nijinski, nascido em Kiev, na Rússia, em 1890, tendo iniciado seus estudos de *ballet* na Academia Imperial.

A natureza surpreendente e genial de sua dança se revelou com máxima intensidade quando, em 1913, contratado pela companhia de Serge Diaghilev, criou *Sacre du Printemps*. Caminada (1999) explica que o espetáculo foi recebido com muitas críticas e insultos, já que se contrapunha a toda a beleza estética a que o público estava habituado nas apresentações de dança até então realizadas, mas que justamente por sua transgressão inscreveu-se na história (recebendo inclusive sua versão pós-moderna, sob a assinatura da bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch, ícone da dança-teatro, em uma criação igualmente chocante e impactante, extenuante tanto para os bailarinos-atores como para os espectadores). Segundo a autora, a apresentação de Nijinski foi

[...] um escândalo [...]; aplausos se contrapunham a gritos e a coreografia só se manteve em cena graças à persistência do maestro Pierre Montreaux, do próprio Nijinski, que prosseguiu contando, desesperadamente, os tempos musicais, e pela ordem expressa de Diaghilev, de continuar o espetáculo a qualquer custo. Na verdade, o público foi surpreendido com a violência e a

modernidade da partitura de Stravinski e pela ruptura brutal do coreógrafo, com todos os valores vigentes para o ballet, até então (CAMINADA, 1999, p. 173).

Não é de se admirar que continue em voga, talvez mais fortemente entre o público leigo, a ideia de que a dança como arte se reduza exclusivamente ao balé clássico. Essa concepção remete às várias décadas de presença desta vertente dançante nos palcos do país e também do Rio Grande do Sul. Todavia, reside na mudança desse paradigma a importância da formação vanguardista, despida de preconceito e subversiva por natureza, nos atuais cursos superiores de dança espalhados Brasil afora. Não porque seja necessário destituir o clássico de sua posição; do contrário. Mas porque o novo deve ter o seu lugar assegurado, deve ter seus conceitos divulgados, deve ter sua expressão reconhecida. Trata-se de um movimento lento que, sem sombra de dúvidas, se ainda não encontra ecos suficientes no público, pelo menos está tentando se fazer ouvir, dando-se a ver mesmo que a pequenas plateias – no caso da afirmação feita no projeto político pedagógico da universidade em questão.

Já a segunda evidência apontada pela UFPEL para legitimação da dança como campo de investigação trata da produção de conhecimentos sobre o corpo. “Esta produção, que é fruto de sua prática de criação artística e que se dá por meio do próprio corpo, tem provocado reflexões e bases para concepções de corpo, sujeito e educação” (UFPEL, 2010, p. 05). Isso, conforme veiculado pela instituição de ensino superior, colabora para a problematização da compreensão a respeito do caráter de expressividade do corpo via técnicas corporais, “contribuindo com o desenvolvimento de teorias da percepção, da cognição, bem como da constituição do sujeito” (UFPEL, 2010, p. 05).

Trabalhos científicos de diversas áreas (antropologia, medicina, biologia, semiótica, entre outros) tem se apropriado do conhecimento que estes corpos em dança revelam para construir e desconstruir suas “verdades”, bem como colocar suas teorias em movimento. Além disso, um número considerável de artistas da dança tem feito cruzamentos entre os saberes construídos em suas práticas, e teorias filosóficas, para o desenvolvimento desses conceitos. O artista do corpo, o dançarino-ator, pode ser compreendido como aquele que se relaciona com o mundo e com a humanidade a partir do movimento; 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 também a partir disto. Na interface entre o corpo espetacular e o corpo cotidiano pode provocar pensamentos e problematizações sobre o mundo contemporâneo (UFPEL, 2010, p. 05).

A expressão *construção e desconstrução de verdades a partir do conhecimento revelado pelos corpos em dança* é rica em intenções, propósitos. Considerando a dança como um ato performativo realizado no [e através do] corpo, podem dele advir novos

conhecimentos, novas possibilidades, novos saberes; úteis inclusive a outras áreas além da Dança e do Teatro (em alguns casos também a Educação Física) – as quais habitualmente trabalham com o corpo sob o prisma da performatividade, onde o corpo também serve à comunicação, onde “é, ao mesmo tempo, receptor, catalisador, emissor de sentidos, dados e produzidos, sensíveis e inteligíveis” (PEREIRA, 2012, p. 300).

Na UFPEL, o curso tem como objetivo geral formar profissionais para “ministrar aulas de dança na interface com o teatro, em diferentes espaços de ensino-aprendizagem, constituindo-se como professores, artistas e pesquisadores.” (UFPEL, 2010, p. 09). Estes devem estar habilitados a exercer “suas atividades com competência, responsabilidade e ética, trabalhando o desenvolvimento e difusão deste campo do conhecimento, atuando também como agentes culturais”. (UFPEL, 2010, p. 09).

Desvela-se, assim, uma enunciação que vê a dança como arte e que, no caso da universidade pelotense, deve dialogar com outra vertente artística, o teatro – elo que só vem a enriquecer a formação. O *lócus* da atuação do profissional, porém, resta vago: *diferentes espaços de ensino-aprendizagem*. Como licenciado, o profissional sai habilitado para atuar em turmas de educação infantil, ensino fundamental e médio e em alguns espaços não formais fora da escola. Considerando que também se constituem as academias e escolas de dança em espaços não formais de ensino-aprendizagem, nos questionamos até que ponto os mesmos estariam habilitados (e isso não quer dizer que não estejam preparados) para lá atuarem como docentes.

Na sequência do projeto político pedagógico, são elencados seis objetivos específicos para o curso, os quais, resumidamente, almejam:

- a) uma formação prática-reflexiva capaz de permitir o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem no campo de conhecimento da dança;
- b) o desenvolvimento da consciência crítica, compreensão da identidade sociocultural, da historicidade e de seu papel como profissional docente no contexto atual;
- c) o trabalho desde uma perspectiva de interligação a projetos de pesquisa e extensão (e com isso se pretende expandir, fomentar e difundir o conhecimento no meio, ampliando a experiência para além da sala de aula e desenvolvendo competências artísticas, pedagógicas e científico-investigativas);
- d) a integração entre escola, sociedade e universidade via projetos com participação dos corpos docentes e discentes;
- e) a promoção de projetos interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, dialogando com outros campos de saberes artísticos e campos de saberes das ciências, capacitando o aluno a produzir arte e promover a formação de um público com capacidade de apreciação estética da dança;
- f) a diminuição da dicotomia entre teoria e prática na atuação do futuro profissional (UFPEL, 2010, pp. 09-10).

O documento concorda que arte e docência devem caminhar juntas, de mãos dadas, inclusive, com o teatro e com outras disciplinas cuja cientificidade já se encontra estabelecida pela tradição. Busca refletir sobre a própria prática; tem um acento na formação humanística (o que pressupõe um afastamento de uma excessiva valorização da técnica). Organiza-se a partir da sala de aula, mas não se limita a ela, estabelecendo diálogos com a escola de educação básica e com a sociedade, nos três pilares que sustentam a universidade contemporânea. E, especialmente, procura pensar pedagogicamente sua práxis para precaver-se do afastamento entre teoria e prática quando do desempenho da atividade docente. Visa, assim, justificar o estabelecimento de uma ciência da dança. Isso permite perceber o caráter de arte problematizada do curso na instituição, que poderia servir inclusive como DNA mensageiro desta formação a outras instituições de ensino superior, independente da habilitação concedida, interessadas em oferecer o curso. Trata-se de uma estrutura curricular que abrange, pelo menos em teoria, todo um conjunto de saberes de dança, de arte, de educação, de sociedade. Oportuno trazer aqui a descrição do que seria um *saber* de acordo com Foucault (1997):

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]" (FOUCAULT, 1997, pp. 206-207).

Comentando o pensador francês, Motta (2005) explica que um saber não se dá por uma simples soma de conhecimentos em determinada área, já que a respeito dele sempre é possível inferir se são “verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximativos ou definidos, contraditórios ou coerentes; nenhuma dessas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas)” (MOTTA, 2005, p. 110). É sobre o elemento do saber que germinam as condições de surgimento de uma ciência “ou pelo menos de um conjunto de discursos que acolhem ou reivindicam os modelos de cientificidade” (MOTTA, 2005, p. 111).

2.1.4 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

2.1.4.1 Do contexto institucional¹⁴

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com sede em Porto Alegre, é uma instituição centenária reconhecida nacional e internacionalmente. Ministra cursos em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Desenvolve como políticas perenes a qualificação do corpo docente, a atualização permanente da infraestrutura dos laboratórios e bibliotecas, o incremento à assistência estudantil, bem como a priorização de sua inserção nacional e internacional. Como instituição pública a serviço da sociedade, abre espaço à experimentação e a produção do conhecimento, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade.

Os ensinamentos de graduação e pós-graduação integram o ambiente acadêmico, oferecendo 89 modalidades de cursos de graduação presenciais e 04 cursos a distância, 71 mestrados acadêmicos, 09 mestrados profissionais e 68 doutorados. Para além da sala de aula, há um estímulo, na graduação, para participação dos estudantes em experiências de ensino (monitorias, iniciação à docência, programa de educação tutorial, programa de educação para o trabalho em saúde), projetos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico (iniciação científica, iniciação em desenvolvimento tecnológico) e em projetos de extensão. Tais oportunidades evidenciam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica.

A transferência do conhecimento e das premissas da atividade de pesquisa para dentro das salas de aula de graduação ou de pós-graduação permite que se forme um cidadão ou uma cidadã pleno de saber, que saberá aplicá-lo com responsabilidade social, ambiental e ética. Conta com mais de 700 grupos de pesquisa registrados, que atuam em pesquisa básica ou aplicada, em todas as áreas do conhecimento. Considera a inovação e o desenvolvimento tecnológico como partes expoentes da construção do saber, nas quais a pesquisa é traduzida em aplicações. Através delas ocorre a interação com a sociedade, amplificada pelas ações, por exemplo, do Parque Científico e Tecnológico.

¹⁴ As informações institucionais foram coletadas no endereço eletrônico da UFRGS na *Internet*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/apresentacao>>; acesso em 15 de janeiro de 2013.

2.1.4.2 Do curso de Licenciatura em Dança

A UFRGS oferece a graduação em Dança, regime de licenciatura, junto à Escola de Educação Física. Engana-se quem pensa que a *casa* que abriga o curso, onde também ocorrem as graduações em educação física (licenciatura e bacharelado), confere à *ilustre moradora* um caráter instrumental ou utilitário do ponto de vista da manutenção da saúde. Neste prisma, seria possível pensar a dança desde um enfoque de exercício físico, no qual, a despeito de uma análise cinesiológica, ela contribuiria com a saúde do indivíduo/praticante como um todo. Obviamente, considerando tal aspecto a dança veicula, sim, o discurso da saúde (pois é uma atividade corporal), discurso esse já consolidado do ponto de vista de sua funcionalidade (leia-se benefícios) e a despeito de sua cientificidade (leia-se pesquisas que comprovam estes benefícios).

Esta fronteira, todavia, é ultrapassada pela concepção artística de dança que o curso possui e que é referendada não apenas em seu projeto político pedagógico, mas também pelo oferecimento do mesmo com suporte de outras unidades acadêmicas. A graduação “conta com apoio do Instituto de Artes da UFRGS através de seus Departamentos de Arte Dramática, Música e Artes visuais, da Faculdade de Educação e do Instituto de Ciências Básicas da Saúde” (UFRGS, 2010, p. 06).

A justificativa para o oferecimento do curso considera uma necessidade histórica da área da dança no Rio Grande do Sul, onde professores e bailarinos que optaram por dar prosseguimento aos seus estudos acadêmicos tiveram de se deslocar a outros estados para que pudessem realizar sua formação científica. A criação do curso de dança leva em conta, ainda, uma outra questão: a forte tradição folclórica do estado, mencionando inclusive a importância dos Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), “responsáveis pela divulgação destas tradições e entre elas o grande patrimônio cultural que são as danças gaúchas” (UFRGS, 2010, p. 02). Consta refletido, neste trecho do projeto político pedagógico em especial, um acento na *dança tradicionalista como patrimônio cultural dos gaúchos*, enunciação esta vinda do nativismo e que se perfaz os ritmos e nos enredos das canções, nas indumentárias, no próprio modo de dançar, caracterizando a identidade de seus praticantes. Para Castro (1995) essas singularidades configuram não apenas o discurso, mas também dão forma aos seus sujeitos:

As regras que definem o estatuto de quem pronuncia e escreve um enunciado, os âmbitos institucionais que o circundam, as diversas maneiras

em que se pode situar-se a respeito de um objeto e um domínio de objetos e as relações entre estas instâncias constituem o *sujeito* de um enunciado (CASTRO, 1995, p. 208).

O projeto político pedagógico do curso, no que tange a este modo de também conceber a dança, confere destaque ao acento folclórico que a mesma recebe no estado e à sua relevância na comunhão e perpetuação cultural, “transmitindo ideias e costumes de uma geração a outra, baseando-se em tradições, lendas, cerimônias religiosas, fatos da comunidade, resgatando a memória coletiva e prolongando no tempo o espírito da comunidade” (UFRGS, 2010, p. 02).

O referido documento também acentua a dança como prática em projetos sociais e oficinas, atravessada por um caráter pedagógico, o que confirmaria a presença desta em diferentes comunidades, escolas (privadas ou públicas), instituições de acolhimento e reeducação, centros comunitários e outros ambientes da educação não formal, que “tem reconhecido a dança como mais um instrumento de suporte ao ato educativo. Através da arte da dança muitas atividades tem sido desenvolvidas e alcançadas em sua grande maioria com êxito” (UFRGS, 2010, p. 02). Ainda neste aspecto, o projeto enfatiza a presença da dança nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como uma atividade que já conquistou seu reconhecimento, confirmando sua importância como ação educativa em uma realidade consolidada. O projeto traz uma interessante informação neste sentido: recentemente, em uma pesquisa de doutorado que investigou a penetração da dança nos ambientes escolares da capital gaúcha, “foram encontradas 43 oficinas de dança em um universo de 47 escolas de ensino fundamental com mais de 1.600 participantes com especificidades variando entre o Ballet Clássico, a dança moderna e as danças tradicionalistas” (UFRGS, 2010, p. 03). O contexto positivo da presença da dança nos espaços de ensino em Porto Alegre, assim, seria um dos motivos para a formação/qualificação de professores de dança em nível superior, onde se adequariam estratégias didáticas e metodológicas com maior competência.

Aspectos como estes inicialmente elencados permitem depreender que está claro que o curso se identifica com a arte mesmo funcionando em uma unidade acadêmica cuja atuação está voltada à manutenção da saúde. O projeto do curso faz uma observação sobre o caráter multidisciplinar da formação e da atuação “profissional/acadêmica em dança, como também a imperiosa necessidade da presença de conhecimentos provenientes tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde, como do das Ciências Humanas, principalmente da Arte, visando à formação plena do profissional” (UFRGS, 2010, p. 06).

O acento no tradicionalismo, na multidisciplinaridade e na dança como arte compõem enunciados distintos, que no cenário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul permitem um reconhecimento inicial, mesmo antes de abordarmos os objetivos do curso, do interesse por parte da instituição em ampliar a pesquisa acadêmica em dança para além da educação do corpo. E esta vasta territorialidade discursiva é reconhecida e valorizada na UFRGS. Castro (1995), a respeito da amplitude do discurso, explica que os campos “de investigação, os discursos científicos, se apresentam a nós como um domínio imenso e diverso constituído pelo conjunto de todos os enunciados que tenham sido efetivamente produzidos, escritos e pronunciados” (CASTRO, 1995, p. 196), derivando daí as associações que se pode fazer entre os diferentes enunciados relacionados à dança, à arte e à educação.

Neste sentido, os objetivos do curso encontram-se organizados a partir de três eixos orientadores: a) relativos à formação humanista; b) relativos à formação pedagógica; e c) relativos à formação específica em dança. Conheçamos, brevemente, o que preconizam cada um deles:

Do primeiro conjunto participam saberes necessários a uma formação contextualizada com os meios social, político, econômico e cultural; pretende-se internalizar valores e preparar profissionais “críticos, transformadores, compromissados, social e politicamente, com as causas nacionais e, em especial, com a região em que atuam” (UFRGS, 2010, p. 11). Tal grupo de objetivos, ainda, prevê a interlocução com a comunidade educacional e artística no intuito de construir conhecimentos e suscitar mudanças necessárias (embora não explicita que mudanças seriam estas, nem sob que aspecto se dariam). Abarca, ainda, a promoção e a participação em “atividades artísticas, culturais, científicas, técnicas e recreativas, estendendo à comunidade os benefícios do ensino, extensão e pesquisa” (UFRGS, 2010, p. 12).

Do segundo bloco de objetivos consta uma vasta gama de elementos que contribuem para uma formação crítico-reflexiva “que reconheça a articulação entre os conhecimentos de fundamentação e de intervenção pedagógica como meio para a formação profissional” (UFRGS, 2010, p. 12) do professor de dança, devidamente preparado para atuar “no sistema de ensino formal, não formal e às necessidades do espetáculo” (UFRGS, 2010, p. 12). Dentre vários outros itens concernentes à formação pedagógica do aluno da graduação em dança, destaca-se a intenção em capacitar o acadêmico para a organização, o planejamento, a administração, a avaliação e o atuar “pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito da dança em suas diferentes manifestações, enfatizando uma visão do ensino voltado à aprendizagem do aluno, ao acolhimento, ao trato da diversidade e das pessoas portadoras de necessidades especiais” (UFRGS, 2010, p. 12).

Do terceiro e último bloco, relativo especificamente à formação em dança, surgem diversos aspectos técnicos que carecem ser problematizados no ensino superior. O primeiro item, por exemplo, prevê (novamente) o diálogo com outras áreas, contemplando conhecimentos relativos à performance e à linguagem corporal, “necessários à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos” (UFRGS, 2010, p. 12). Neste plano são reunidos os conhecimentos que permitem fazer dança com conhecimento de causa, identificando, descrevendo, compreendendo, analisando e articulando todos os elementos da composição coreográfica, reconhecendo esta forma de expressão como arte do movimento e do espetáculo, sem deixar de contemplar, também, seus aspectos históricos, filosóficos, antropológicos e suas relações com as demais artes.

Dessa população de objetivos se destacam algumas enunciações como, por exemplo, o da *dança como arte* – em que pese a definição do mercado de trabalho do profissional, antevisto no próprio projeto político pedagógico, quando se utiliza a expressão atuação *no sistema de ensino formal e não formal*. Aqui se fundem discursos das duas profissões, a do professor de dança e a do artista da dança (não no que concerne à atuação, mas no plano do lugar/espço onde se realiza esta atuação), pois espaços não formais de ensino são aqueles localizados fora da escola, como o estúdio de balé clássico, o projeto social de danças folclóricas, a oficina de ritmos promovida por uma ONG, mas também uma turma de educação de jovens e adultos, por exemplo.

Espaços não formais de ensino recebem muito bem os profissionais habilitados para a docência em educação básica, embora o contrário não aconteça devido à inexistência da credencial concedida pelo título de licenciado ao bailarino que teve sua formação assentada, basicamente, na prática do conservatório de dança. A restrição é, em parte, produto da legislação educacional, especificamente da LDB nº 9.394/96, que contempla a dança na escola, embora não diga qual é o profissional que possa ministrá-la. O que impera, nesta questão, seria a falta de formação pedagógica no percurso eminentemente físico cumprido pelo bailarino ou, em outras palavras, poderia ser o ritual pelo qual não teria ele passado no aprendizado eminentemente técnico de sua arte. Nas palavras de Foucault,

[...] a forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso (FOUCAULT, 1999, p. 39).

Outra enunciação, falando da *dança como forma de inclusão social*, contemplando as pessoas portadoras de necessidades especiais, faz parte não apenas do discurso da própria LDB e do Parecer nº 0195/2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de graduação em dança (ambos citados na seção anterior), mas também se faz presente no projeto político pedagógico da UFRGS. Pressupõe o trabalho a problematização de um corpo que chega à aula já conformado em razão de uma suposta deficiência e que, para a arte, deve ser a princípio livre como qualquer outro. Isso se constitui em um enfrentamento necessário não apenas no trabalho com o portador de deficiência na escola, mas em um esforço de ruptura em algumas concepções arraigadas no próprio docente que, eventualmente, passou por uma formação, também ela, deficiente. De acordo com Marques (2001),

[...] muitas vezes, as aulas de Didática e Prática de Ensino de Dança, obrigatórias nos cursos de licenciatura no Brasil para a atuação do professor no ensino básico, são insuficientes para desconstruir valores educacionais enraizados no futuro professor. A prática reflexiva que deveria ser trabalhada por essas disciplinas, a fim de pesquisar continuamente e desenvolver práticas pedagógicas significativas e problematizadoras, costuma se chocar com as práticas corporais literalmente recebidas no próprio meio universitário. Assim, os cursos de licenciatura se vêem muitas vezes impotentes frente a anos de incorporação (trabalho prático corporal) de outros sistemas de representação do corpo, da arte, do sujeito (MARQUES, 2001, p. 48).

O trabalho a ser realizado com os portadores de necessidades especiais, portanto, indica a imperatividade da inclusão daqueles que são excluídos do que seria autorizado como dança-arte, muitas vezes relegados ao espaço da *dança-terapia* pela carência de uma prática pedagógica reflexiva dos professores, oriunda de uma formação inconsistente neste plano. Conforme Nunes (2005), “a arte é condição civilizatória e educacional indispensável e são conhecidos os benefícios do trabalho com dança com pessoas especiais, como a melhora na autoestima, na imagem e esquema corporal e nas relações sociais destes” (NUNES, 2005, p. 48).

Para a autora, fazendo dança o portador de necessidades especiais coloca em cheque não só o ideal de imagem do bailarino, como também expõe a questão da limitação a que seu próprio corpo está sujeito, corpo este que “já teve muitas terminologias, tais como corpo [...] deficiente e [...] grotesco, reflexo da visão estigmatizada que sempre lhe foi imposta” (NUNES, 2005, p. 51). Instauram-se, com a dança entre portadores de necessidades especiais, importantes momentos de autoconhecimento e também de superação.

2.1.5 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

2.1.5.1 Do contexto institucional¹⁵

Foi criada pela Lei nº 3.834 - C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria, instalada solenemente em 18 de março de 1961. É uma instituição federal de ensino superior constituída como autarquia especial vinculada ao Ministério da Educação. A atual estrutura é constituída de 08 unidades universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos.

Em 20 de julho de 2005, o Conselho Universitário aprovou a criação do Centro de Educação Superior Norte – RS / UFSM – CESNORS, passando a instituição a contar com 09 (nove) unidades universitárias. A instalação do CESNORS (em Palmeira das Missões e em Frederico Westphalen) teve o objetivo de impulsionar o desenvolvimento da região Norte do estado do Rio Grande do Sul, visando à expansão da educação pública superior. Também com este propósito foi aprovada em 2008, pelo parecer nº 167/08 do Conselho Universitário, a criação da Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM, em Silveira Martins - UDESSM. Da estrutura da universidade fazem parte, também, três escolas de ensino médio e tecnológico: Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

Em seus 538 laboratórios (incluídos os do Hospital Universitário), 215 grupos de pesquisa, 77 departamentos didáticos e núcleos temáticos se desenvolvem aproximadamente três mil projetos de pesquisa e de extensão. Em 1960, data de sua criação, a UFSM contava com 06 faculdades, 01 escola e o instituto politécnico. De 1964 a 1995, foram criados 38 cursos. Em 2006, a universidade oferecia 60 cursos. Já em 2009 foram 94 cursos distribuídos nas mais variadas áreas do conhecimento: Artes, Letras, Ciências Naturais e Exatas, Sociais e Humanas, Rurais, Saúde, Educação Física, Tecnologia e Educação.

¹⁵ As informações institucionais foram coletadas no endereço eletrônico da UFSM na *Internet*. A página inicial do *site* informa que a instituição possui, atualmente, 25.048 estudantes, 1.795 docentes e 2.783 técnicos administrativos em educação. Disponível em: <http://sucuri.ufsm.br/_outros/historico_index.php>; acesso em 15 de janeiro de 2013. A página inicial do *site* informa que a instituição possui, atualmente, 25.048 estudantes, 1.795 docentes e 2.783 técnicos administrativos em educação.

2.1.5.2 Dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança

A Universidade Federal de Santa Maria é a única instituição dos três estados da região Sul a oferecer, concomitantemente, as duas modalidades de habilitação existentes na formação superior em dança, a licenciatura e o bacharelado. Este fato coloca a UFSM em um contexto de pioneirismo frente às demais, tanto pelo oferecimento da graduação que trata de credenciar o bailarino profissional (não existente, até então, no estado do Rio Grande do Sul), como pelos distintos vieses epistemológicos com os quais irá conduzir as atividades nas duas modalidades, cujas aulas iniciaram no primeiro semestre letivo de 2013.

A licenciatura em dança está vinculada ao Centro de Educação Física e de Desportos (CEFD), unidade acadêmica que já abriga o curso de Educação Física, bacharelado e licenciatura; o bacharelado em dança tem, de outro lado, residência no Centro de Artes e Letras (CAL), onde também funcionam os cursos de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas (completando, assim, seu elenco representativo das principais vertentes artísticas). O caráter de diálogo entre as duas unidades está assinalado nos projetos políticos pedagógicos de ambos os cursos, indicando, uma *natureza* intercentros.

A licenciatura se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, como já dito, prevê a obrigatoriedade do componente Arte em todos os níveis da educação básica. Lembramos que participam deste grupo, além da Dança, as Artes Visuais, o Teatro e a Música. A UFSM faz alusão aos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente ao da área da Arte, o qual inclui a Dança junto com a Música, o Teatro e as Artes Visuais. “Como é possível entender, a educação tende a considerar, até o momento teoricamente, tanto a Dança quanto as demais áreas ligadas à Arte como especificidades fundamentais para o desenvolvimento de crianças, adolescentes, adultos e idosos no exercício de sua cidadania” (UFSM, 2012a, p. 07). Esta afirmação encontra ecos em Santos (2010), que enfatiza ter passado a Arte, com a LDB, a ser reconhecida como obrigatória nos currículos e constando, ainda, nos PCNs: “a dança, até então não contemplada na grade curricular começa a ser uma opção de linguagem a ser trabalhada pelas escolas. Tal fato incentivou a criação das licenciaturas em Dança no estado” (SANTOS, 2010, p. 24).

A criação do bacharelado em Dança da UFSM, enquanto isso, pretende atender a uma forte demanda social, enraizada na cultura da região Sul, compreendendo a importante contribuição deste elemento cultural para a formação humana. A iniciativa tem a intenção de garantir a formação acadêmico-profissional que mantenha coesão e articulação com o ensino,

a pesquisa e a extensão. O curso prevê experiências em situações complexas de aprendizado, precavendo-se de um conhecimento fragmentado em dança para, desta forma, gerar uma compreensão crítica e reflexiva da realidade, onde as dimensões da formação passam pelos conteúdos relacionados à cultura, mas também por processos para se alcançar conhecimentos em dança. O projeto se baseia “nos princípios do ofício de bailarino e de coreógrafo dados pela tradição em dança, possibilitando a experimentação estética em convergência com a contemporaneidade, caracterizando a produção do curso como flexível, investigativa e em constante atualização” (UFSM, 2012b, p. 02).

Corporificando o *bailarino* e o *coreógrafo* como *personas* da Dança [vertente artística], está o documento mencionado jogando um pouco de luz sobre alguns apontamentos já propostos por Valle (2010), que se interroga sobre não haver consenso de quem seria o profissional da dança: “Seria quem tem registro no sindicato? Quem sobrevive dela? Quem tem anos de experiência? Quem tem ensino superior? Como nenhum desses aspectos é satisfatório para definir o profissional, a dança pode ainda se encontrar na informalidade (VALLE, 2010, p. 62). No caso em análise, ao menos no ponto de vista da universidade, o portador do diploma de bacharel, sim, passa a ser considerado bailarino/coreógrafo profissional, tal como o egresso que obtém o título de bacharel em artes cênicas é denominado ator/diretor.

O projeto da licenciatura em dança prevê, além do mais, a atuação dos professores em ambientes educacionais diversos, dos quais a escola é o mais significativo, devendo ser contemplados, ainda, os espaços da educação infantil, das classes hospitalares, da educação de jovens e adultos, enfim, outros espaços não escolares nos quais se garante o direito legal de acesso à educação básica. Tais lugares são “uma possibilidade crescente de inserção profissional, onde a arte mostra-se como uma necessidade para uma formação humana que busque superar um contexto social que, cada vez mais, torna-se adverso, utilitarista, mecânico e fragmentado” (UFSM, 2012a, p. 11). A seu turno, o bacharelado preconiza que o conhecimento formalizado em dança artística vai emergir como espetáculo, proveniente de investigações teórico-práticas, e que deve ser acessível à comunidade que deseja dele desfrutar. Este conhecimento tem como origem o dia a dia da prática da técnica e da criação da qual participam os seus agentes, sendo que “o domínio do conjunto de saberes sobre sua arte, o compromisso com o contexto sociocultural e o respeito mútuo no processo de elaboração da obra são indispensáveis e conduzem à necessidade do estabelecimento de critérios frente à atuação do profissional” (UFSM, 2012b, p. 02).

Percebemos haver, em vista disso, fronteiras e territórios que, embora próximos, circunscrevem a atuação do professor de dança e do artista da dança, tanto à luz da legislação como dos conhecimentos específicos para se posicionar em tais lugares, o que corporifica distintas identidades. Strazzacappa; Morandi (2006) confirmam este reconhecimento, estes *locus*, ao afirmar “que os profissionais de dança tem reconhecidas suas ocupações dentro da sua área específica, e o seu campo de atuação muito bem delimitado” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 108).

Na apresentação de seus objetivos gerais, o curso de licenciatura da UFSM é claro e conciso na tarefa de dizer o que quer com o oferecimento da graduação nesta habilitação. Relaciona, neste item de seu projeto político pedagógico, três itens que se interpõem, respectivamente, à formação do docente propriamente dita, aos conhecimentos nos campos da arte, da ciência e da pedagogia, num contexto educativo em dança, e ao incentivo à crítica, à criação e à transformação. Vejamos o que almeja a formação do professor de dança no contexto da instituição santamariense:

Possibilitar a formação de professores de Dança para atuar com educação em ambientes formais e não formais; Fomentar a pesquisa e a experimentação artística, científica e pedagógica no âmbito da Dança voltada à educação; Incentivar as atividades críticas, criadoras e transformadoras, afirmando a autonomia e a possibilidade de liberdade em todas as suas dimensões (UFSM, 2012b, p. 13).

Em via paralela, mas distinta desta, são apresentados os objetivos gerais do bacharelado em dança. Também redigidos de maneira sintética e concisa, eles indicam um graduado em Dança habilitado não apenas nos planos da competência expressiva, artística e da ética. A isso se correlacionam aspectos inerentes às demais artes para a consecução dos propósitos da arte da dança, como a criação e a constante busca por novos conhecimentos, o que implica, mencionando a expressão constante no próprio documento, em

[...] proporcionar uma formação profissional e ética que possibilite ao aluno um domínio de seus meios expressivos e artísticos, capacitando-o a exercer as atividades de criação, reflexão, transformação com autonomia criativa no campo da Dança, integrando os aspectos referentes ao ensino, a pesquisa e a extensão (UFSM, 2012a, p. 01).

Fica claro – e aqui sequer adentramos nos objetivos específicos dos dois cursos ora apresentados/discutidos – que a distinção entre bacharelado e licenciatura, ao menos no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, dá-se a ver a partir de uma diferenciação epistemológica em que se define o que seria dança em um contexto educativo e o que seria

dança em um contexto de arte, diferenciação esta que não se faz pela via da negação de um em detrimento de outro e que se firma pela existência de uma cisão entre as duas habilitações. Entretanto, muito embora se defina com exatidão o que seria competência de um e de outro profissional, o projeto político pedagógico fala da associação das duas unidades acadêmicas que sediam os diferentes cursos (com núcleos comuns e outros, específicos¹⁶). Confere-se, assim, uma organização distinta das atividades em cada habilitação oferecida.

O compartilhamento de alguns enunciados deve ser observado quando se quer analisar discursos em Foucault e este processo ocorre neste momento na UFSM. Distinguem-se os saberes de cada campo, mas esta distinção se dá não na exclusão, senão na consideração do outro [campo de saber]. Como já afirmado neste escrito, os enunciados, como estruturas primeiras dos discursos, nunca ocorrem isoladamente – sempre estão conectados a campos associados, relacionando-se entre si. As dicotomias existentes entre bacharelado e licenciatura não encontram relação direta com os campos associados, que seriam a arte, a saúde, a mídia, a legislação, o direito, por exemplo, mas circulam entre eles. Este processo se dá no discurso como prática e é aí que reside o esforço do filósofo francês para compreender cada enunciado, mas também as correlações. Eizirik (2012) sugere, a este respeito, que

[...] a questão do campo discursivo é analisada por Foucault através de uma orientação que procura compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, determinando as condições de sua existência, fixando os limites da forma mais justa, estabelecendo correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, mostrando que outras formas de enunciação exclui (EIZIRIK, 2012, pp. 33-34).

Avançando alguns passos na tarefa, chegamos agora aos objetivos específicos do curso de licenciatura em dança da UFSM, divididos em quatro eixos, a saber:

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

¹⁶ Para a estruturação do currículo propõe-se um núcleo básico comum para o bacharelado e para a licenciatura. Paralelamente, cada modalidade cursa as disciplinas específicas, sendo as do bacharelado oferecidas, prioritariamente, pelo Centro de Artes e Letras e as da Licenciatura, prioritariamente, pelo Centro de Educação Física e Desportos (UFSM, 2012b, p. 02).

educacionais e artísticos, focando numa maior capacitação docente e criativa. (UFSM, 2012b, p. 13).

O que dizer acerca desses itens que, detalhados, esmiúçam as intenções do curso que quer formar o professor de Dança? Ora, na constatação de que o curso quer formar um profissional que *dance* com propriedade no palco da arte e especialmente no palco da docência, professor-artista que seja capaz, em seu ofício, de ler a realidade contemporânea e, especificamente, brasileira; que seja organizador e protagonista de sua atividade, sabendo utilizar as tecnologias necessárias para tal fim; profissional capaz de refletir sobre sua arte (e a aplicabilidade desta) no contexto educacional – eis algumas enunciações que emanam dos objetivos específicos da licenciatura agora implantada na Universidade Federal de Santa Maria, onde cada uma delas procura colocar “em prática todo o jogo das regras segundo as quais são formados seu objeto, sua modalidade, os conceitos que utiliza e a estratégia de que faz parte” (FOUCAULT, 1997, p. 166).

Neste momento, a curiosidade fica aguçada pelo interesse de comparação do exposto com o que é professado como alvo na formação do bailarino e do coreógrafo, na mesma instituição. O recorte dos objetivos específicos é novamente utilizado para convocá-los à análise. Vejamos o que diz o documento, o que se quer do bacharelado em dança:

[...] – Criar artisticamente no campo da Dança como bailarino profissional dando continuidade à sua expressão pessoal a partir do domínio de seu aparato psicofísico; – Conhecer e dominar os códigos e convenções próprios da linguagem da dança na composição coreográfica e da criação do espetáculo, operacionalizando os meios de produção; – Estimular a capacidade de auto-aprendizado contínuo, exercitando procedimentos de investigação, análise e crítica de diversos elementos e processos estéticos da Dança; – Desenvolver pesquisa teórico-prática consistente com vistas à expansão e aprofundamento do conhecimento da Dança para a fomentação e divulgação da área em diferentes esferas; – Desenvolver no profissional de Dança uma consciência crítica e compreensão da sua identidade cultural e do seu papel na comunidade; – Produzir e gerenciar eventos culturais e manifestações performativas espetaculares; – Dirigir espetáculos de dança para cinema, televisão, vídeo e áreas afins (UFSM, 2012a, p.01).

Tão complexos (e científicizados – ou seja, tornados científicos; algo sobre o que se investiga no plano da pesquisa, como os casos por este trabalho analisados) quanto os objetivos formativos da licenciatura em dança são, também, os do bacharelado. Considerando, conforme Castro (1995, p. 196), que “o campo de investigação, os discursos científicos, se apresentam a nós como um domínio imenso e diverso constituído pelo conjunto de todos os enunciados que tenham sido efetivamente produzidos, escritos e pronunciados”, constituem-se eles, assim, em um vasto meio a ser problematizado, ambiente onde emerge aquilo que se

espera obter com a realização do curso de bacharelado em Dança, meio onde pode se dar uma ciência – tanto quando da consecução da licenciatura. Sobre a análise destas ciências, Motta (2005) assevera que

[...] é perfeitamente legítimo descrever, para uma dada ciência, alguns de seus conhecimentos ou de seus conjuntos conceituais: a definição lhe é dada, a utilização que se faz deles, o campo em que se tenta validá-los, as transformações que lhes fazemos sofrer, a maneira pela qual eles são generalizados ou transferidos de um domínio para outro. É igualmente legítimo descrever, a propósito de uma ciência, as formas de proposições que ela reconhece como válidas, os tipos de inferência aos quais ela recorre, as regras que ela se dá para ligar os enunciados uns aos outros ou para torná-los equivalentes, as leis que ela coloca para reger suas transformações ou suas substituições (MOTTA, 2005, p. 115)

Enquanto, no passado da história da dança no ocidente, a arte foi cunhada sobre a égide da prática constante, obstinada, perfeccionista, tecnicista, hoje ela extrapola os limites do fazer frente aos limites do pensar. Brotam, deste desdobramento, enunciações que dizem artista da dança que a Universidade Federal de Santa Maria quer formar. Ele seria um criador artístico, que domina seu corpo de maneira integral; profundo conhecedor das linguagens da dança e do espetáculo, sabendo operá-las; professor de si próprio pela investigação, análise, crítica, reflexão e exercício da dança como atividade/experiência estética; pesquisador que estuda a teoria e a prática de sua profissão e de sua arte, objetivando desenvolvê-la e divulgá-la; um sujeito consciente de sua identidade e de seu papel no meio em que estiver inserido; um produtor de eventos culturais e um performer; e um diretor artístico que leva a dança a sair dos palcos, expandindo horizontes e excursionando por outras artes, como o cinema, e outros planos, como o midiático.



Figura 04

3 PERFIL DO EGRESSO DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA: ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL NAS FRONTEIRAS E TERRITÓRIOS DA ARTE E DA DOCÊNCIA

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 coloque/instale a questão. A ação requer rastrear pistas, espreitar movimentações e procurar aproximações da problemática. Requer, também, a execução de um olhar atento na direção do cenário educacional, 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 destes territórios quando se considera o ensino de dança em terceiro grau.

Este cenário é estabelecido já na organização didático-metodológica da graduação [em qualquer área do conhecimento], de onde emerge uma profusão conceitual e prática que, via ensino e aprendizagem, deve dar conta de elaborar, ao fim e ao cabo, um egresso não apenas “apropriado”, mas devidamente credenciado ao mercado de trabalho. Esta espécie de planificação é proclamada nos projetos políticos pedagógicos de cada curso. Por isso a indagação inicialmente proposta deixa de ser dúvida sem resposta para se tornar um convite à reflexão. Convite a perscrutar dicotomias possíveis em dois planos específicos [o da dança como arte e o da dança como docência], sondando também os instantes em que as raias desses espaços se estreitam e compartilham posições.

Apresentamos, nos capítulos anteriores, algumas tentativas neste serviço. A primeira pretendeu esquadrihar as cinco regiões brasileiras em busca de saber como se encontra o panorama atual do ensino superior de dança no país. A empresa se mostrou feliz ao confirmar uma questão que chamou a atenção no início do estudo: o vertiginoso crescimento da oferta desta formação, especialmente nos últimos anos. A segunda, levando em consideração a vasta extensão do universo da pesquisa, almejou uma análise pormenorizada dos objetivos veiculados por seis projetos políticos pedagógicos de cursos de graduação em dança em cinco instituições no estado do Rio Grande do Sul.

Na presente seção, a ideia é procurar mais alguns traços desse *mapa da mina* na tentativa de compreender esta suposta *relação pedagógica dançante*, onde não há separação entre os fazeres artísticos e pedagógicos [ou onde se apregoa a não-dicotomização, ao menos]. Assim, este momento consta de uma extensão da discussão iniciada na primeira parte da

pesquisa, desdobrada nesta que, agora, será viabilizada pelo estudo dos perfis de egresso almejados pela graduação em dança na UERGS, na ULBRA, na UFPEL, na UFRGS e na UFSM. A culminância do processo analítico é sintetizada na última parte, que se segue a esta.

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. 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. Em vista disso, esta seção se realizará na circunscrição do item acima destacado, já que o mesmo 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 regramento próprio, concedido pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

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 genuinamente 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, onde 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. Avançando 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 destas 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. Tracejando 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. Diferentemente da legislação, na obra de Foucault a prática está presente em tudo o que as pessoas fazem, ela é o próprio discurso. “Por ‘prática’ não se entende precisamente 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).

Tanto a Resolução nº 1 como a Resolução nº 3 (além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais 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 um efeito das relações de poder, um efeito do próprio discurso; ou, superficialmente falando, aquilo 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).

Delimitam-se, assim, fronteiras e territórios de diferentes estatutos ou, no caso em tela, de um estatuto institucional que serve ao propósito de estabelecer os pontos fixos e as permutas dos enunciados que povoam o discurso atual da formação superior em dança no país. Para Rouanet (2008):

[...] é através de uma parte do aparelho do estado que *nós* podemos enunciar; o estado encarna, realiza um certo número de *normas* definidas [...]. Esse estatuto, literalmente, dá corpo à profissão, e esse corpo investe o discurso que nele se articula – e portanto os indivíduos que o enunciam – de um *poder*. (ROUANET, 2008, p. 60).

Distanciando-se em certa medida daquilo que preconizam os documentos anteriormente mencionados e ratificando a importância que a oficialidade concede à formação do artista e do professor de dança, podemos então comentar alguns aspectos das expressões *perfil* e *egresso*, que aqui se encontram estreitamente relacionadas. Antes, porém, uma observação: todos os perfis de egressos coadunam, em muitos aspectos (senão em todos), com os objetivos dos cursos, os quais foram apresentados e discutidos na seção anterior deste trabalho.

O egresso é considerado alguém que se afastou, que saiu, que se retirou de algum espaço. Pode designar um sujeito que deixou o sistema prisional ou alguma instituição religiosa após um período de clausura; e também adjetiva o indivíduo que não faz mais parte de uma comunidade acadêmica. Já o perfil, mais do que o conjunto dos traços do rosto de uma pessoa quando visto de lado (ou os aspectos e a representação de um objeto visualizado nesta mesma perspectiva), enseja no caso em tela uma compreensão diversa: modo específico de agir, de desenvolver uma determinada ocupação.

Em vista disso, o estudo sintetizará e dirá o que os cursos tomam para eles próprios como perfil de egresso, ou seja, o perfil dos estudantes que concluíram o curso de graduação em dança. Perfil, portanto, é aquilo que o candidato à formação deve possuir ou desenvolver no que concerne a habilidades técnicas e profissionais, assim como também o fator que confere uma identidade à área onde este pretende atuar.

A partir deste ponto, nos dedicaremos a suspender/destacar o que cada um dos seis projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação universitária em funcionamento no estado do Rio Grande do Sul engendram e veiculam como perfil profissional/perfil do egresso. Ao mesmo tempo, procuraremos nos aproximar desta materialidade circunscrita à guisa de buscar suas relações, conhecendo-as e ampliando-as. Pensaremos, obviamente, a partir de Foucault, mas também via autores que discutem o tema sempre controverso, sempre

atual e sempre pertinente da arte e da educação – cujas fronteiras e territórios, sabidamente, são constituídas de sutis delimitações e fortes atravessamentos.

3.1 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).

Estas quatro representações do que seria o profissional ideal do curso de Dança na UERGS confirmam, conforme já visto na seção anterior, 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 onde poderá inserir-se após a conclusão dos estudos. Na concepção 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).

Considerando esta 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*. Poder-se-ia dizer que os mesmos constituem o campo associado referido por Foucault quando se trata de uma análise discursiva; campo associado que, neste caso, faz referência ao enunciado do professor que também é um artista – profissional da mesma forma requerido nas outras três vertentes artísticas que, em consonância com a LDB e os PCNs, devem estar presentes na Educação Básica. A relação de interdependência entre os itens constantes neste tópico do projeto político pedagógico baliza o campo associado mencionado, definindo “os outros enunciados para os quais o enunciado em questão é um elemento, o conjunto de formulações às quais faz referência, o conjunto de formações que possibilita” (CASTRO, 1995, p. 210).

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 esta] 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).

Este 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 onde 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 e fraterna.

Esse ideal de construção de uma sociedade justa e fraterna 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), o 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), o 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.

3.2 Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

O projeto político pedagógico do curso de Dança oferecido pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) se encontra, como já assinalado, 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, onde 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, estas 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 este 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 desta proposta, então, que se delineiam os contornos do perfil profissional almejado pelo curso de Dança da ULBRA. Perfil este 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.

Esta 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] desta forma de expressão no âmbito da escola, que é um dos vários espaços de ensino e aprendizagem onde os profissionais graduados, conforme veremos a seguir, 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. Pode haver, também, uma percepção [instalada] de inutilidade da arte no contexto educacional atual, apontamento que requer pensar, justamente, no que poderia se considerar arte digna de valor.

Marques (2001), sobre esta realidade, 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 este 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 onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem (já referidos em outras passagens ao longo deste trabalho). 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 desta 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.

3.3 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 esta 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 estas 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, nesta 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 se trabalha a dança na atualidade. Para a autora, o caráter expressivo dos movimentos corporais pode assumir variadas aplicações ou contextos de aplicabilidade, onde 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).

Estes apontamentos sobre os espaços para atuação do profissional de dança graduado pela universidade pelotense se encontram devidamente delimitados, conforme já destacado, na primeira frase do item referente ao assunto no projeto político pedagógico da licenciatura em Dança. Isso faz com que nossa atenção se concentre justamente nesta localização pois, em acordo com o que Foucault preceitua sobre o trabalho aqui realizado, a análise do discurso e, antes dela, “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 filósofo social francês é categórico ao referir que este 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).

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. Este acento institucional, que assinala um pendor à dança-teatro, já foi destacado na seção anterior do trabalho quando se discutiram os objetivos formativos dos cursos analisados. Trata-se de uma opção da instituição pela dança contemporânea (ou pós-moderna), a qual possui um forte acento na dramaturgia e onde o bailarino/artista [e, no caso, docente] é visto não apenas como exímio executor de movimentos corporais, mas como um compositor e intérprete.

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). Esta 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. Detalhando este 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 propositivo 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).

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). Esta 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 dínamo que irá disparar sua prática profissional, também caracterizando seu perfil. Perfil este 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. Este 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).

3.4 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: esta 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 onde 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, desenvolvimento e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de desenvolvimento da arte e da dança. (UFRGS, 2010, p. 14).

Este 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 de esta técnica e este movimento serem problematizados no que concerne ao reconhecimento da legitimidade da dança, ou seja, uma

legitimidade que é sinônimo de validação da dança como uma área de conhecimento, dotada inclusive de uma cientificidade que lhe singularize como tal. Isso seria, à visão foucaultiana, a confirmação de uma *história arqueológica* da dança na arte e na educação, cenários onde ela encarnaria “práticas discursivas na medida em que [estas] dão lugar a um saber, e em que esse saber assume o *status* de ciência. (FOUCAULT, 1997, p. 216, grifo do autor).

Strazzacappa; Morandi (2006) enfatizam a importância deste processo de incorporação pela ciência tomar, por completo, a dança, já que isso impede que a mesma seja vista 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 importância da 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 nesta 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 este 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 onde 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). Esta 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. Neste ambiente estará apto a colaborar na área da arte, inclusive “para concorrer em concursos públicos do magistério nesta área.” (UFRGS, 2010, p. 14). A este 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 este igualmente manifestado pelo Sindicato Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino (SINEPE), o qual acenou para a possibilidade de contratação de profissionais desta categoria também na rede particular de ensino.

Essa corroboração assevera o que preconizam tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são claros ao delimitar o ensino de arte como componente curricular na Educação Básica. Poderíamos considerar como consolidados o cumprimento da norma vigente e a inserção destes profissionais no cenário educacional. Trata-se, inclusive, de um argumento largamente presente nos demais projetos políticos pedagógicos que compõem o cenário desta pesquisa.

Porém, sabe-se que até hoje poucos são os registros de vagas específicas para o componente Dança em certames realizados no Rio Grande do Sul. Inclusive nos ocorre a ideia de que o tema poderia ser desenvolvido no sentido de identificar e quantificar os supostos processos seletivos docentes para a dança na educação pública gaúcha, especialmente se tal reflexão for disparada por reflexões sobre a institucionalização da dança como forma de inscrição no mundo do trabalho, da política, da economia.

Finalizando 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, nesta área? 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. Estabelece-se mais uma vez, à luz do documento, um perfil múltiplo, inversamente proporcional aos discursos e enunciados que, na teoria foucaultiana, permeiam o cenário educacional e, no caso em questão, o ensino superior em Dança, atualmente, nas universidades gaúchas. Discursos cujo esboço de análise, aqui realizada, não permite compreendê-los por completo, já que esta tarefa não dá conta de desvendar “a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação.” (FOUCAULT, 1999, p. 70).

3.5 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 – conforme detalhamos na seção anterior deste trabalho quando apresentamos os objetivos de ambas. 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. Neste 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 através 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 pode este profissional 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 destas 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. Considerando esta realidade, 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 este 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 a partir deste ano 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 neste 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 enquanto arte performativa e ao diálogo desta com as outras vertentes artísticas e as mídias, além de diversos aspectos que lhe conferem tal identidade; paralelamente, o licenciado, mesmo que se ocupe destes saberes, o fará em uma outra dimensão. Do mesmo modo, enquanto este 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. Estes, contudo, são apenas exemplos a respeito das distinções de áreas, conforme veremos no item *Competências* de cada um dos dois projetos.

Antes, procuremos compreender como se dá a delimitação de áreas do conhecimento, das permutas de alguns de seus objetos, das regras de sua formação – e falamos disso com o auxílio de Foucault (1997). Para ele, estaríamos falando, neste duplo cenário, de um mesmo campo de conhecimento, derivando daí a necessidade de se compreender que a maneira como

se dá a formação indica, também, as condições de sua existência. Condições que, ao mesmo tempo, possibilitam coexistência ou manutenção via modificações e/ou, inclusive, via desaparecimento.

Passemos brevemente, a partir deste ponto da análise, 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.

Por exemplo, há que considerar a concentração, por parte da primeira habilitação mencionada, nas questões relativas à estrutura anátomo-cinesiológica, fisiológica e biomecânica do corpo humano no bacharelado, conhecimento este relativo ao ensino e à performance corporal, onde os movimentos corporais são aplicados na Dança. Pode um bailarino executar sua arte sem conhecer aquele que é o veículo de suporte à mesma? Pode um bailarino considerar-se versado nas diferentes técnicas, ou especializado em uma especificamente, se não tiver sólidas e progressivas experiências em cada uma delas no decorrer de seus estudos? Pode um artista que trabalha a partir da criação, da expressão e da sensibilização fazer seu trabalho com propriedade se não souber como realizar suas reflexões nestes aspectos?

Da mesma forma, a título de exemplificação, também poderíamos nos indagar quanto à importância de o licenciado conhecer o próprio corpo – e por tabela os corpos e possibilidades de seus futuros alunos. Seria necessário a este professor preparar-se e apropriar-se dos conhecimentos que lhe possibilitassem desenvolver uma educação a partir do movimento humano, especificamente através da Dança? Há importância em este profissional integrar o cenário contemporâneo e a diversidade cultural atual aos seus conhecimentos para que possa, ele próprio, identificar as experiências que os alunos trazem de suas vivências sociais e culturais, de seu cotidiano, contribuindo para a ampliação do universo onde se dá esse conhecimento?

Enfim, tratam-se apenas de alguns questionamentos/apontamentos que permeiam as duas habilitações e que traduzem, quando da chegada deste curso à UFSM, uma preocupação institucional em contemplar a Dança no Ensino Superior visando atender não apenas uma definição da legislação da Educação Básica, mas também contemplar uma legítima área de conhecimento, também uma legítima vertente artística. Mais do que formar profissionais aptos a atuar com competência no mercado de trabalho, independente de área, os dois cursos não antagonizam as profissões do professor e do artista – discurso que em breve deverá estar sendo reverberado por outras universidades que, certamente, irão se apoiar neste modelo para começarem seus processos de implantação de outros cursos de bacharelado na região Sul do Brasil.



Figura 05

4 DANÇA COMO ARTE E DANÇA COMO DOCÊNCIA: APONTAMENTOS SOBRE RELAÇÕES E HORIZONTES

Diferentemente do primeiro capítulo deste trabalho, que se constituiu na elaboração de um panorama histórico-crítico da formação superior em Dança no Brasil – considerando seu vertiginoso crescimento nos últimos anos e o estabelecimento, por esta forma de expressão, de um campo de saber na academia universitária –, a intenção neste ponto do trabalho é sublinhar alguns aspectos que emergiram tanto do segundo como do terceiro capítulos da dissertação. Estas duas seções, como já visto, direcionaram sua atenção para os objetivos e os perfis profissionais engendrados/veiculados nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em Dança que ocorrem, respectivamente, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e também na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), todas elas localizadas no estado do RS.

O último empreendimento da pesquisa, agora exposto, não apresenta uma sucessão linear de questionamentos seguidos de respostas que gravitam no entorno da problemática discutida. Tampouco se constitui no desenrolar feliz de um emaranhado de fios que possibilite, ao fim, indicar quais foram/são os passos dados e os caminhos tomados, até o momento presente, pela formação superior em dança nas universidades gaúchas. E se, no início da discussão, apontamos que o tema ao qual nos dedicamos era acidentado e por vezes acidental, não foi por casualidade que operamos, ao longo do trabalho, com auxílio da perspectiva foucaultiana – já que ela mesma sugere um olhar diferenciado para a sucessão dos tempos e espaços que se perfazem na própria história, olhar esse que se afasta de uma leitura mais tradicional, ao *pé da letra*.

Não almejamos, tal qual ensejado por Foucault (1997), remover as *camadas sedimentares diversas* da formação superior em dança para, então, localizar, identificar e nomear achados *arqueológicos* em um suposto estado de pureza e refinamento. Detritos não foram eliminados, nem houve lapidação; não pretendemos uma análise com caráter de depuração e arestas milimetricamente aparadas. Consideramos, nesta espécie de escavação, olhar para a multiplicação das “rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar [tentando lapidar], em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos [ou a irregularidade das bordas do panorama referido]” (FOUCAULT, 1997, p. 06).

Por tal razão nos filiamos à possibilidade de considerar as enunciações, e em nível mais amplo os enunciados e os discursos da dança nos contextos artístico e educacional (bem como as relações de saber e poder aí imbricadas), tal como proposto pelo filósofo francês: *ao nível de sua superfície*. Porque tais elementos se mostram justamente no nível externo, porquanto aparente, daquilo que é dito e escrito nos projetos políticos pedagógicos tomados como materialidade da pesquisa – e não em sua profundidade ou nas entrelinhas da escrita, como poderia ser realizado em uma análise no prisma da linguística. Assim, embora Michel Foucault não tenha escrito nenhuma obra específica sobre questões da educação (apenas contemplando o tema em determinados momentos de sua produção teórica), sua analítica discursiva serviu como importante aparato teórico-metodológico à consecução do estudo.

Faz-se mister considerar, ademais, que as indagações iniciais do trabalho levado a termo concentraram energias, em um primeiro momento, na tarefa de apresentar *quais seriam* as concepções de arte e docência que estariam orientando a organização e/ou disponibilização dos cursos superiores de graduação em dança no Rio Grande do Sul. Posteriormente, este foco foi suplantado pelo anseio de saber/conhecer *como se dão as relações* que envolvem a dança, seja como arte, seja como docência, nos distintos contextos das cinco instituições de ensino superior mencionadas. Em vista deste propósito, o que se observou a partir da leitura dos projetos políticos pedagógicos dos referidos cursos foi a presença de diversos aspectos (dentre eles uma variada gama de opções teóricas e metodológicas) que se entrecruzam e provocam reflexos diretos na constituição deste campo de saber e, especialmente, na constituição do profissional de dança que as universidades habilitam a atuar no mercado de trabalho.

Trata-se de uma trama que se relaciona, por exemplo: ao *campo da arte e da docência* (no qual se apregoa recorrentemente uma formação não dicotomizada entre os fazeres artísticos e pedagógicos); ao *campo da institucionalização da dança pela academia universitária* (uma alternativa possível de reconhecimento da dança dada pelo episódio de sua suposta cientifização); ao *campo do mundo do trabalho* (tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica, lugares prometidos a quem se dedica à dança como profissão que sobrevive[ria] para além dos palcos); ao *campo do Direito* (considerando o reconhecimento do componente Arte e das quatro principais vertentes artísticas pela legislação educacional vigente, que as insere nos currículos escolares); ao *campo do sistema educacional* (em que a arte e a dança figuram como necessárias a uma formação mais humanista e menos tecnicista, dotadas de funções pedagógicas); e ao *campo da saúde física e psíquica* (desde um argumento que considera os movimentos corporais como alternativa para o bom e correto funcionamento do corpo, considerando o caráter bio-psico-social do sujeito).

A busca por estes *nós*, e a pretensão de verificar suas *amarrações*, implicaram tentativas de esquadramento de um trajeto que já de início se mostrou labiríntico. A empreitada não nos permitiu chegar a lugares determinados, quiçá fixos, como a princípio imaginávamos a maneira com a qual se dava a composição da cena que nos interessa. Todavia, o trajeto pedregoso foi bem-aventurado ao apontar para uma diversidade de horizontes. Miremos alguns.

4.1 Da arte e [de algumas] das suas promessas

Primeiro, uma ação de negação. Qualquer ação retrospectiva que aborde a presença da arte no sistema educacional brasileiro se constitui numa extensa tarefa e pode, assim como já explorado por alguns autores, constituir, somente ela, um vasto tema de pesquisa. Tal estudo compreende o decurso de vários séculos, aludindo inclusive à própria colonização e ao contexto do Imperialismo. Seria possível, sob este prisma, tratar das missões de catequização realizadas pelos jesuítas, que tinham a intenção de evangelizar aqueles que habitavam estas terras, os indígenas. Nesta época histórica, a arte funcionava como instrumento [meio] para mostrar e disseminar as crenças e os *bons modos* europeus. Diante da incomunicabilidade dada pela língua falada, a arte serviu a este propósito nas missões encampadas pelos padres. A este respeito, não se trata, agora, de providenciar um retrospecto da arte na educação em terras brasileiras; entretanto, quando se quer compreender o momento presente, também um olhar em direção ao passado é necessário, sobretudo ao que ficou como legado.

A arte, no Brasil, começa a apresentar uma maior relevância na cultura escolar a partir das décadas de 1930 e 1940, quando se passa a considerar a educação estética como algo que possuiria importância, necessitando ser explorado – um campo a ser problematizado. Esta proposição surge com a realização de estudos levados a termo pelos filósofos Herbert Read e Viktor Lowenfeld, “que vão investigar a arte como educação estética para toda a vida e como objeto do conhecimento, e o desenvolvimento da capacidade criadora e estética dos indivíduos” (ARAÚJO, 2011, p. 02).

Em paralelo ao avanço e ao aprofundamento das teorizações ocorridos entre os anos de 1950 e 1960, finalmente na década de 1970 acontece a legitimação da presença da Arte na educação, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, visando à reformulação do sistema educacional brasileiro. O dispositivo legal torna a educação em arte obrigatória,

nomeando-a como Educação Artística. Entretanto, ela era vista apenas como atividade, não como componente curricular.

[...] o ensino de Arte foi se fundamentando ao longo desses anos em dois principais momentos: um primeiro, que seria prático e não teórico – artes é fazer –, e um segundo, em que a Arte se torna conhecimento, deixando de ser apenas esse “fazer”, visto que há muitos anos, assim como aconteceu e acontece em outros países [...] a pesquisa em ensino de Arte tem chamado a atenção de diversos pesquisadores, docentes e discentes e artistas em buscar compreender e intervir com novas ideias as práticas na docência em Arte. (ARAUJO, 2011, p. 03).

Os educandários passaram a ser vistos como espaços onde acontece a produção de saberes e conhecimentos. É neste território onde os professores passam a prestar mais atenção quanto ao planejamento, analisando e ponderando não apenas suas práticas, mas também a educação enquanto profissão. Segundo Araujo (2011), este exercício de reflexão também chama à baila os alunos e a própria instituição escolar, possibilitando aos docentes redimensionarem sua atuação como “sujeito[s] relevante[s] no processo de produção de conhecimento no bojo escolar e [também no] acadêmico.” (ARAUJO, 2011, p. 03).

O termo Arte-Educação, hoje amplamente discutido nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em certa medida nas suas respectivas habilitações de bacharelado (as quais também se inserem em atividades/projetos de ensino e aprendizagem) e igualmente em cursos de especialização, acaba surgindo mais tarde, na década de 1980, quando começam a ocorrer encontros (palestras, seminários, congressos etc.) de professores que trabalhavam com artes no intuito de debater propostas para uma então necessária mudança e/ou renovação da maneira como a arte era trabalhada nas escolas.

Até este período, o grande esforço era concentrado em imprimir maior consistência ao campo com a intenção de removê-lo do caráter de atividade para, então, aloca-lo no currículo, o que aconteceu com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96. “É a partir deste momento que outras discussões passaram a permear o pensamento pedagógico brasileiro sobre a educação em Arte, ressaltando as suas questões teórico-metodológicas e conceituais”. (ARAUJO, 2011, p. 04).

Pouco depois da LDB, no ano de 1997 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) edita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), que corroboram não apenas o reconhecimento da Arte e de suas implicações pedagógicas, mas a evidenciam como disciplina tão importante quanto às demais nos currículos da Educação Básica. Eles não tratam exclusivamente das questões didáticas e metodológicas da Arte e se dedicam, em volumes separados, a contemplar cada uma das áreas do conhecimento presentes nas salas de

aula de todo o Brasil. E é por intermédio dos PCN's que se origina uma das tensões relacionadas à presença da dança na escola, caso de uma *dupla paternidade* que a estabelece tanto como integrante da família da própria Arte, como da família da Educação Física. Esta discussão será recuperada um pouco mais à frente.

Segundo o Livro 06 (PCN Arte), “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.” (BRASIL, 1997a, p. 11). Consonante a essa premissa, durante o aprendizado se deve, “basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.” (BRASIL, 1997a, p. 11).

Fazer, conhecer, apreciar, refletir, desenvolver o pensamento artístico, conferir sentido às experiências dos indivíduos, ampliar a sensibilidade, a percepção e a imaginação... Os termos ora destacados (mas muitos outros que além deles são esmiuçados ao longo dos PCN's) corporificam as bases sobre as quais se assenta a justificativa inicial para uma aplicabilidade da Arte no processo de ensino e aprendizagem. Bases viabilizadas através de uma atividade docente comprometida, a princípio, com o caráter pedagógico/educativo que a Arte também seria possuidora e que se encontra esmiuçado no volume 06, supracitado.

Esta mesma atitude se encontra refletida [destarte duplicada] ora com palavras idênticas, ora com expressões de sentido similar, nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de dança em todas as instituições de ensino superior que foram analisadas. O problema da pesquisa poderia se resolver/anular exatamente neste ponto: se tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior estão falando de um mesmo tipo de disposição organizacional no que tange às representações da arte na educação (contemplando a formação e o trabalho docente propriamente dito), poder-se-ia dizer que tudo está bem, que tudo está certo, afinal os discursos praticados seriam os mesmos. Há, todavia, espaços lacunares entre teoria e prática ou, em outras palavras, entre aquilo que se diz e aquilo que se faz, derivando daí a necessidade de se continuar a pensar o modo como se dá esta relação.

O projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da UERGS, o mais antigo do Rio Grande do Sul, quando lista as competências do docente que espera formar, informa que este profissional deverá ser capacitado a “analisar criticamente suas práticas e representações sociais; [...] capaz de [articular] saberes que envolvem o fazer, o aprender e o transformar a educação, e o fazer, o apreciar e o conhecer a arte [...]” (UERGS, 2006, p. 05). *Fazer, aprender, transformar, apreciar, conhecer a arte* – eis algumas das promessas quando

a intenção é delimitar como se daria a formação do acadêmico. Enunciações que aparentemente podem rubricar um convite à apreciação, à contemplação, à manipulação de uma arte que seria sempre bela e harmônica, mas que necessitam de um olhar atento [senão desconfiado]. A arte, especialmente a contemporânea, nem sempre é doce ou de fácil digestão, nem sempre é amena.

A suposta benevolência incontestável da arte na escola não indica um ser/estar de todo inofensivo. Também tem ela a função de derrubar certezas benfazejas estabelecidas ao longo do tempo, certezas que contribuem para a perpetuação de uma discriminação da área pelas demais. Sob tal aspecto, Loponte (2011) comenta que a Arte no cenário educacional (incluindo-se as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro) ainda é marginalizada na hierarquia curricular, “ou considerada como uma atividade extra-curricular acessória ou alentadora da sinceridade das disciplinas mais ‘importantes’” (LOPONTE, 2011, pp. 773-774). A autora complementa que “muitas vezes a arte que entra na escola é uma ‘arte’ consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães”. (LOPONTE, 2011, p. 774).

Outra variante do que seriam os benefícios de *saber apreciar* da Arte pode ser percebida no projeto político pedagógico do curso oferecido na ULBRA – o segundo mais antigo do estado –, cujos componentes curriculares, de maneira mais ampla, aduzem diretamente ao uso do corpo no contexto da cultura, através da qual se pode melhor conhecer a sociedade e torná-la mais equitativa. A organização das disciplinas do currículo leva em conta as relações implicadas “ao campo da educação, da arte, do movimento corporal, assim como na compreensão do mundo e da sociedade.” (ULBRA, 2010, p. 13).

O documento verificado menciona o *movimento corporal como forma de cultura*, numa situação em que a arte e o movimento possibilitam o atendimento dos “princípios da criação e da educação motora, enquanto que um aprofundamento da compreensão do mundo e da sociedade subsidia a construção de uma sociedade mais justa.” (ULBRA, 2010, p. 13). Além disso, a instituição afirma acreditar “que o desenvolvimento de um ponto de vista estético significa desenvolver uma visão de mundo, que inclui a perspectiva política, social, ética e ecológica.” (ULBRA, 2010, p. 13).

Paralelamente, os caminhos indicados pelo projeto político pedagógico da UFRGS, ressalvadas as devidas proporções entre essas duas últimas instituições citadas (uma privada e confessional; outra pública e laica), também se definem pelas perspectivas da estética e do movimento humano como possibilidades de formação de um indivíduo conectado com o

contexto da sociedade em que está inserido. O curso deseja a apropriação “da sensibilidade artística, comprometida [...], revelando sensibilidade estética e cinesiológica, inclusive como elemento de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal, visando integrar o indivíduo na sociedade” (UFRGS, 2010, p. 14). *Sensibilidade estética e cinesiológica*, experiência realizada através dos sentidos e que também se dá pelos próprios movimentos corporais, devidamente compreendidos, contextualizados.

Emerge destas enunciações a expressão *desenvolvimento de um ponto de vista estético*, que na opinião de Fiamoncini (2003) assume significativa importância quando a questão é tratar em profundidade a Arte na escola. O termo *estética*, em sua etimologia, faz alusão à sensibilidade, à propriedade de se conhecer algo pela via do sentir pessoal/particular que, por sua vez, enseja a observação do universo de uma maneira diferente. Para a autora, arte e estética incorporam, assim, incontestável valor em uma educação voltada ao aprimoramento do potencial sensível, expressivo e criativo do ser humano. “Arte e estética desenvolvem uma forma de inteligência diferente, de agir criativamente, de expressar-se melhor e com mais segurança, de sentir e perceber melhor o que está à volta, de estar preparado para o diverso e o imprevisível, sempre apto à mudança.” (FIAMONCINI, 2003, p. 05).

Em se tratando da estética no cenário educacional, talvez seu papel mais importante seja não o de promover uma virada do sensível contra o racional, mas o de servir como atenuante do domínio do racional sobre a vida – que perpassa, obviamente, os muros da instituição escolar. Ao mesmo tempo e, em contrapartida, pode-se dizer que a estética surge como uma possibilidade de *sovar* o real na busca por uma realidade (no caso da massa, mais aerada, mais leve e de textura mais agradável) alterada. Nesse sentido, também ela teria extrapolado o plano da educação, ganhando o mundo, espalhando-se por praticamente todos os campos de saber. Como nos adverte Welsch (1995), “é evidente que hoje a estética está em alta. Ela abarca desde as coisas mais chãs do cotidiano até as alturas da cultura e de seus discursos. Hoje tudo se configura esteticamente, e tudo tendencialmente vem a ser compreendido como estético.” (WELSCH, 1995, p. 08).

A advertência é feita em face de uma submissão, citada pelo autor, a que foi submetido o espaço urbano nos últimos anos, constituindo-se em uma *abrangente facelifting estética*, que inicialmente se mostra nas zonas de compra e consumo, planejadas de maneira a se parecerem cada vez mais embelezadas e, conseqüentemente, mais atraentes. Esse embelezamento, desdobrado, acaba por conduzir as pessoas a um universo de sensações, quando “o mundo então se transforma num espaço de emoções, e a sociedade numa sociedade

de emoções.” (WELSCH, 1995, p. 08, grifos do autor). Segundo ele, nos últimos dois séculos, a verdade, o saber e a própria realidade assumiram, gradativamente, contornos estéticos.

O saber tradicional sobre a realidade pretendia ser objetivístico, isto é, fundamentalístico, enquanto que se descobria, nos fenômenos estéticos, regularidades de produção livre. Mas desde que ficou claro para nós que não apenas a arte, mas também outras formas de nosso agir – inclusive o conhecer – demonstram caráter de produção, essas categorias estéticas – portanto categorias como aparência, mobilidade, variedade, insondabilidade ou flutuação – transformaram-se em categorias fundamentais da realidade. (WELSCH, 1995, pp. 16-17).

Em vista disso somos levados a pensar a estética de uma maneira ampla, para além do contexto que nos dedicamos a analisar, o da educação. Se, a princípio, sua possibilidade de discussão estava circunscrita ao ambiente educacional, essa presença se alastrou tanto a nível de superfície como também profundamente, alterando inclusive as referidas categorias fundamentais da realidade, conforme mencionado pelo autor. Alguns de seus desdobramentos, colocados por Welsch como processos de estetização, dão a entender a amplitude destes diferentes contextos, espalhando-se para o ambiente urbano, as relações de consumo, a mídia e tecnologia, entre outros meios:

No ambiente urbano, estetização significa o avanço do belo, do bonito, daquilo que tem estilo; nos comerciais e na relação consigo mesmo ela quer dizer o avanço de encenação e *lifestyle* [estilo de vida]; no que toca à tecnologia e à mídia, *estetização* significa a mesma coisa que virtualização; e a estetização da consciência significa: nós não vemos mais nenhum fundamento primeiro ou último, mas sim a realidade adquire para nós uma constituição como até agora só conhecíamos na arte – uma natureza de produto, da mutabilidade, da artificialidade e de virtualidade. (WELSCH, 1995, p. 12, grifos do autor).

Em função dessa *participação constante* nos arranjos da vida dita moderna, Welsch advoga em favor de uma necessidade de relaxamento, de pausa, de desconexão com a esfera do sensível. Para ele, uma lei básica a ser considerada em se tratando do assunto estética é a de que “nossa percepção precisa não apenas de animação e estímulo, mas também de descanso, zonas de repouso e interrupções. Basta esta lei para condenar ao fracasso a tendência de embelezamento, que atualmente grassa na estetização de superfície.” (WELSCH, 1995, p. 18). Com isso, chegando-se a um cenário em que tudo é perfeito, nada mais há a se mostrar e, portanto, esta estimulação ininterrupta conduziria a um enfraquecimento, a um *embotamento* das sensações. “Onde tudo é belo, nada é mais belo. [...] Nesta medida, justamente razões estéticas falam em favor da ruptura da confusão da estetização. No meio da hiperestetização, há necessidade de áreas esteticamente baldias. (WELSCH, 1995, p. 18).

Uma das tarefas da educação estética na educação é questionar algumas verdades, como é o caso de um de seus mais arraigados discursos: o da obtenção do conhecimento científico e tecnológico como um meio, não como um fim, para obtenção de realização profissional. Podemos pensar nisso quando refletimos acerca da superespecialização nos cursos técnicos em nível de Ensino Médio, ávidos por preparar, por instrumentalizar discentes capazes de conquistarem, pelas habilidades *ensinadas* em aula, postos de destaque no mercado de trabalho. E cada vez mais pessoas tentam se inserir neste discurso – que é livre, mas determina e ritualiza seus sujeitos. Foucault (1999), sob tal aspecto, questiona a educação como uma instância de ritualização da palavra. O que seria o sistema de ensino “senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes?” (FOUCAULT, 1999, pp. 44-45).

A este respeito, Fiamoncini (2003) protesta contra a dominância da racionalidade frente ao aprendizado que a arte possibilita na perspectiva da criatividade e da expressividade. Haveria no contexto educacional um descompasso corrente entre o racional e o sentimental, onde importa também o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes, contexto em que a arte se arranja como um eficiente canal à crítica, à espontaneidade e à criação. Um fazer pedagógico-artístico desta magnitude resultaria em uma obra eivada da capacidade de expressar sentimentos, vivências e sonhos, configurando-se, assim, em uma alternativa para a educação estética. A autora advoga que

[...] nossa sociedade enfatiza a racionalidade, dando extrema importância para o que a ciência aponta como verdade, como real e alcançável. Porém, são os sonhos, os desejos, que dão sentido às nossas vidas, pois estes nos fazem romper as barreiras do que está determinado, do que se entende como possível, instigando-nos a lutar para alcançar metas antes desacreditadas. O ser humano não é movido apenas pelo pensamento, mas também pela sensibilidade, pelo que experimenta e vive, aprendendo através de suas manifestações, do seu pensar espontâneo. (FIAMONCINI, 2003, pp. 02-03).

Já no terceiro projeto político pedagógico analisado, o da UFPEL, a atenção da formação se volta expressamente para a formação de um professor que também seja artista e estudioso de seu campo de trabalho – acento este também presente nos demais cursos, mas não de maneira tão enfática como o caso em tela. Um docente que “aponte para a necessidade da arte na educação [...]; 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 deste campo de conhecimento” (UFPEL, 2010, p. 11).

Para Oliveira (2010), cabe aos professores já atuantes, e também aos futuros, “o desafio de revisitar a história e rever os conceitos possivelmente impostos, com resquícios de discursos preconcebidos sobre a docência e sobre a docência em arte.” (OLIVEIRA, 2010, p. 122). Caráter de *proposição de experiências, de fomento e democratização da arte e da educação integral*: a intenção é nobre e decorre dela a necessidade de autoanálise da *práxis* com o intuito de identificar o que é tomado como dado e perene para, então, se pensar numa docência menos assujeitada às condições discriminatórias que lhe são impostas na escola, por intermédio das experiências educacionais em Arte.

Por último, neste tópico, consta a UFSM, mais recente instituição a oferecer o curso superior de dança nos três estados da região Sul, sendo a primeira a oferecer, dentre as existentes, a Licenciatura em Dança e o Bacharelado em Dança. Ela apresenta um modo de pensar/organizar a formação distinto dos demais, em separado. Como já referido, o curso que forma os professores de dança para a Educação Básica (os licenciados) se encontra vinculado ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), onde também ocorrem as graduações (bacharelado e licenciatura) de Educação Física. O curso que vai formar os bailarinos e técnicos de dança (bacharéis) está ligado ao Centro de Artes e Letras (CAL), que abriga, por sua vez, os cursos de Artes Cênicas (bacharelado – com opção em Direção Teatral ou Interpretação Teatral), Artes Visuais (bacharelado e licenciatura em Desenho e Plástica), Letras (Português e Literaturas da Língua Portuguesa; Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola; Inglês e Literaturas da Língua Inglesa; e bacharelado em Português/Literaturas), Desenho Industrial (Programação Visual ou Projeto de Produto), Teatro (licenciatura), Música (bacharelado – com opção em Canto ou Instrumento), Música e Tecnologia (bacharelado) e, também, Música (licenciatura). Nestes dois cenários, distintos, é que se estabelece o *divórcio* das duas habilitações em Dança oferecidas na UFSM, embora seus projetos utilizem o termo *intercentros*, a partir do qual se estabelecem núcleos comuns e específicos das diferentes formações e por onde irão os estudantes transitarem quando da opção pela formação voltada à docência ou à arte.

Embora ambos os projetos enfatizem que formarão educadores na arte da dança, cada um deles possui campos específicos de atuação. O campo de um se encontra interdito ao acesso do outro, conforme visto no capítulo anterior. A respeito das interdições dos discursos (no caso os discursos que atravessam a formação e a atuação do artista e do professor), Foucault explica que os mesmos delimitam que ninguém “tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (FOUCAULT, 1999, p. 09). No caso em tela, cada uma das atribuições,

sejam elas as do licenciado, sejam as do bacharel, se configuram como uma espécie de “direito privilegiado ou exclusividade do sujeito que fala” (FOUCAULT, 1999, p. 09).

Voltamos aqui a utilizar a analogia da *credencial*, já citada neste trabalho: concedendo duas credenciais distintas, a UFSM não autoriza os portadores a transitar livremente nos campos da arte e da docência. A credencial é aquilo que libera o acesso, que abre caminhos específicos, mas principalmente é o que especifica e que nomeia quem a possui. Assim sendo, ela é um instrumento e, primeiramente, um documento de identificação. Porém, se encontra em equívoco quem pensa que uma credencial escancara todas as portas, colocando abaixo todas as barreiras e restrições àquele que a apresenta. Isso até pode ocorrer no campo da imprensa, por exemplo, mas não no âmbito da academia universitária e, como se está vendo, no cenário educacional mais amplo. Então, também é a credencial responsável por dizer que nem todos podem transitar livremente em determinados espaços – apenas aqueles com o passe específico.

Ao refletirmos sobre o credenciamento, sobre o ato de se credenciar a algo, poderíamos pensar sobre as concessões por ele realizadas. E pensar nisso acena, primeiro, a levar em conta quem é o sujeito que se localiza na superfície da própria concessão, aquele a quem ela se dirige, habilitando-o a seguir por um caminho específico ou a acessar um determinado ambiente. Assim, somos levados a questionar quem pode falar e por que pode falar. Pode aquele que é artista da dança, seja o bailarino, seja o coreógrafo, seja o próprio cenógrafo ou o figurinista, falar sobre questões da educação com propriedade e direito? Tem ele voz para professar uma pedagogia para a arte e, mais especificamente, para a arte da dança? O que, em seu credenciamento, lhe conferiu este poder? De outra banda, pode o professor considerar-se um artista da dança sem ter ele investigado/conhecido/praticado todo o universo que supostamente integra o mundo da arte e as particularidades do mundo da dança, com toda a sua tecnologia? Como poderia ele obter acesso ao palco se seu documento tão somente o libera para ocupar lugar nas poltronas do auditório?

A raiz de todas estas questões, ao menos no que concerne à formação superior em dança no Brasil, e especificamente no Rio Grande do Sul, se encontra no ato formativo pelo qual passam ambos, artista e docente, durante seu percurso no ensino universitário. Daí a ocorrência de desquites entre arte e docência, entre arte e ciência, entre arte e educação física, além de outros, que é possível constatar quando se trata de compreender a formação, o percurso que, concluído, concederá a quem chegar ao seu ponto final uma única credencial. Credencial que, ao contrário do que se pode pensar, é antes restritiva do que liberadora de todos os acessos.

No projeto do bacharelado, a formação busca “propiciar ao aluno experienciar situações complexas [...] e que possibilite[m] uma compreensão crítica e reflexiva da realidade” (UFSM, 2012a, p. 01), pressupondo a integração do processo de ensino e aprendizagem cotidiano com “a tradição dos conhecimentos em Dança, abrindo espaços para a eclosão de um contexto sociocultural rico e pleno” (UFSM, 2012a, p. 01), configurando-se como um território de fomento à arte. Por seu turno, a licenciatura vislumbra a formação de “professores sensíveis às demandas contemporâneas e capazes de estabelecerem bases para a comunicação entre o ser humano e a sociedade através da Dança” (UFSM, 2012b, p. 07). Estes devem estar preparados, ao final do curso, “para *intervir, produzir, apreciar e articular* as diferentes linguagens artísticas com a Dança, o *contexto cultural* e a *educação*”. (UFSM, 2012b, p. 07, grifos nossos), no qual tais profissionais também atuam frente ao desenvolvimento do apreço pela arte e pela arte da dança, assim como na formação dos futuros profissionais que irão atuar na área.

4.2 Da dança [e do que ela deseja] na educação

A presença da dança na instituição escolar e nos demais espaços de ensino e aprendizagem; Os resultados pedagógicos que ela pode obter quando trabalhada, com o devido embasamento, na sala de aula da Educação Básica; As diferentes maneiras com que esta forma de expressão pode se manifestar no ambiente escolar; Os preconceitos que rondam seus passos, e em certa medida os passos da Arte, nos educandários; As distintas formas de apropriação da mesma, como se pode ver na Educação Física... São muitos os pontos a partir dos quais se pode interrogar o assunto dança e seus *desejos* na educação. A temática vem recebendo atenção crescente de diversos pesquisadores e sua compreensão necessita de um olhar acurado na direção da complexidade que lhe é característica.

A prática da dança no ambiente escolar surge como um importante *meio* para que, paulatinamente, os alunos aperfeiçoem não apenas suas capacidades físicas, mas também a compreensão da imagem que fazem de si próprios, quer diante de seus semelhantes, quer à frente de um universo em constante transformação, via experiência estética. O movimento, rítmico ou não, independente de estar relacionado à dança ou ao cotidiano de qualquer pessoa, traz consigo uma série de significados que surgem a partir de processos mentais, das vivências e reflexões de cada indivíduo. Exteriorizado, tal movimento se expressa como uma genuína

linguagem através do corpo, uma forma de falar. Quando esta linguagem é compreendida, compreende-se também o corpo; analisando-se o que emana do corpo, percebe-se o que o indivíduo tem a dizer a seus semelhantes.

A formação superior em dança que é oferecida pela UERGS entende “a arte como agente que desempenha um papel vital na educação e na vida em geral” (UERGS, 2006, p. 05). Diante deste pressuposto, deverá o egresso ser capaz de “expressar conceitos em educação artística, dominando princípios da dança, de forma a atuar tanto como professor quanto como criador-intérprete”. (UERGS, 2006, p. 05). Deseja o projeto político pedagógico do curso, ao cabo das disciplinas elencadas no currículo, bem arrematar o estudante no campo integrado da *educação artística*, do qual participam a educação e as artes, de maneira que este possa desempenhar com competência sua atividade como docente, especialmente na perspectiva da criação e da interpretação de sua arte, a dança.

Neste contexto, a dança surge como um exercício de *ação-reflexão-ação*, permitindo a quem dance compreender a própria história e se posicionar como o ator principal no enredado roteiro da vida. Por meio da dança, o estudante abandona o papel de coadjuvante, posto que se envolve, se analisa e, devidamente motivado, procura a superação de seus limites – físicos e expressivos. Contudo, trata-se de um tipo de abordagem e de uma possibilidade que, ainda hoje e a despeito das diversas investigações teóricas realizadas, não se encontra de todo compreendida.

A respeito de tal situação, Verderi (2009) pontua a importância de uma quebra de paradigmas frente à “visão fragmentária de corpo e mente que nos leva a aspectos negativos na educação e, conseqüentemente, na nossa sociedade” (VERDERI, 2009, p. 41). Enfocar a mente e o corpo como instrumentos a serem manejados é algo a ser refutado; é preciso que os alunos deixem de ser corpo-objeto e tornem-se corpo-sujeito, corpo-vivido, explica a autora.

Podemos observar em nossa sociedade várias ações de domesticação do corpo. Corpos sendo manipulados e manejados em virtude da lucratividade. [...] São corpos úteis a determinadas funções no cumprimento de ordens, e ainda muitos se acham importantes nas funções que ocupam; corpos sem significados, rotulados e submetidos aos mecanismos das estruturas do poder. (VERDERI, 2009, pp. 42-43).

Na ULBRA, por exemplo, o projeto político pedagógico denomina o estudante a ser formado como um *profissional versátil*. Essa mutabilidade antevista na organização do curso serve ao propósito de ensejar o seu trânsito por entre três campos de saber, o artístico, o pedagógico e o científico, formando “artistas docentes que aliam o fazer a um pensar a dança” (ULBRA, 2010, p. 13). Com isso, deseja o curso profissionais que possam produzir dança,

mas também ensinar dança, aliando à sua atividade uma constante reflexão sobre a prática, “a partir de uma visão crítica, aptos a conectar os conhecimentos, trabalhar com as diferenças e adaptar-se à complexidade do mundo contemporâneo.” (ULBRA, 2010, p. 13).

Como ação pedagógica, a dança pode assumir várias intenções. Na busca pela descoberta de diferentes formas de movimento, ela pode despertar a criatividade. Nas ações que se utilizam da música, da percussão ou do canto, ela trabalha o ritmo e, por tabela, a dinâmica dos movimentos, a atenção e a concentração. Permitindo uma reflexão sobre os sentimentos e os pensamentos do aluno, ela pode se tornar um canal aberto para dar vazão à expressividade, algo tão almejado pelos professores de todas as disciplinas, que veem nas salas de aula estudantes sentindo-se envergonhados ao apresentar um simples trabalho oral.

Nanni (1995) vê no processo criativo facultado na dança-educação “um substancial alimento para o espírito, concorrendo para o desenvolvimento das potencialidades do homem, favorecendo seu total crescimento físico, mental e emocional” (NANNI, 1995, p. 129).

[...] a dança possibilita a educação integral, pois como processo educacional faculta: perfeita formação corporal; espírito socializador; possibilita o processo criativo; desenvolve aspectos éticos e estéticos. Ela é a manifestação da essência do ser humano nas suas faculdades físico mental e emocional pela necessidade intrínseca do mesmo se expressar e comunicar-se com seus semelhantes. A nossa sociedade compartimentaliza muito o homem: primeiro ele pensa, depois cria e por fim age. A dança/educação procurando desenvolver as potencialidades integradas do ser, concorre para a educação integral. (NANNI, 1995, p. 129).

No mundo atual, a evolução tecnológica acabou gerando uma série de limitações ao corpo, enquadrando-o, formatando-o, sujeitando-o a um ser/estar informatizado, automatizado, muitas vezes virtualizado. Deriva deste contexto a urgência das atividades corporais. O corpo reclama por movimento, que está ligado ao seu bom funcionamento. Este discurso está associado à área da saúde e conta com o auxílio da Educação Física, sua principal disseminadora, vislumbrando o corpo como um conjunto de engrenagens que deve ser constantemente solicitado, colocado em *funcionamento* para que seus componentes não entrem em estagnação e parem de obrar corretamente.

Abordando a questão do impacto da modernidade no corpo, Nanni (1995) vê a dança como um instrumento de extravasamento de tensões, considerando o indivíduo como um todo e não apenas seu aspecto físico.

A dança concorre para compensar este desequilíbrio, como válvula de escape às tensões emocionais, como uma fonte de lazer para o homem estressado pelo desgaste diário, e outras. O homem é uma soma de energias físicas, emocionais, intelectuais e espirituais e deve desenvolver-se e

aprimorar-se através do processo educativo em todos os seus atributos e valores. A dança faz parte deste processo. Ela vem ao encontro destas necessidades para atender as metas da educação, contribuindo amplamente para o desenvolvimento integral do ser humano, pela sua perfeita formação corporal, espírito de socialização (trabalho de equipe); por sua criatividade (estímulo à imaginação e ao espírito criador); pelo incentivo a descobertas dos princípios do universo, pelos aspectos estéticos e talentos que faz desabrochar no homem, transformando-o e tornando-o integrante e integrado à comunidade em que vive. (NANI, 1995, p. 134).

A Educação Física, em certa medida, se associa a essa concepção de dança. Seu órgão fiscalizador, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) contempla a dança dentre as várias possibilidades de exercício físico, “consideradas uma questão de necessidade para o ser na busca de qualidade de vida e preservação da saúde” (2002, p. 01). Os movimentos corporais realizados por quem dança, nesta perspectiva, teriam o mesmo *efeito terapêutico* [e também o efeito estético] dos movimentos realizados, por exemplo, na ginástica, necessitando da supervisão de um profissional não apenas graduado, mas também associado ao referido conselho, pois se encontra interdita a atuar, tanto no ensino formal como fora dele, a pessoa que não possuir registro. O órgão fiscalizador advoga quanto à impossibilidade de um ex-praticante ministrar aulas, incluindo neste meio o campo da dança, onde “o fato de ser um ex-jogador, um ex-lutador ou um ex-bailarino, durante muitos anos, não é predicado suficiente para ser um professor, dinamizador ou orientador dessas atividades” (2002, p. 01).

O Livro 07 (PCN Educação Física) contempla a dança com a denominação de atividades rítmicas e expressivas, no qual constam “as manifestações da cultura corporal que tem como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal” (MEC, 1997b, p. 38). O próprio documento informa ser complementar ao volume referente à Arte, pois o “o professor encontrará, naquele, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística.” (MEC, 1997b, pp. 38-39).

Mesmo com o campo da dança na educação se encontrando devidamente contemplado tanto no plano da Arte como também no da Educação Física, a prática ainda é diferente da teoria. Ehrenberg; Gallardo (2005) explicam que este conhecimento, no caso da Educação Física, não é devidamente contemplado nas atividades realizadas. Segundo os autores,

[...] ao contrário do que poderíamos esperar para um país dito “dançante”, a dança é um dos conhecimentos da Educação Física pouco trabalhado nas escolas. Na verdade, referimo-nos a pouco trabalhado, pois entendemos que um conhecimento escolar deva ter sentido, significado, contextualização, além de objetivos específicos associados ao componente curricular a que se

destina. E, geralmente, o trabalho de dança que encontramos nas escolas se remete a simples composições coreográficas com fins em si mesmo. (EHRENBERG; GALLARDO, 2005, p. 01).

Seja como arte, seja como educação, seja ainda como cultura corporal de movimento, a dança é capaz de tornar possível, e real, uma vivência plena do homem com o seu corpo. A prática pedagógica da dança instiga a ação e a reflexão do aluno sobre si, sobre a realidade em que vive, permitindo-lhe *despertar* para o universo do movimento. Circunscreve-se sobre o trabalho docente, portanto, a grande responsabilidade pela condução de uma dança entrelaçada, sim, à dimensão física, mas também profundamente conectada com o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito do universo em que todos se situam como sujeitos, permitindo e ensejando questionamentos e transformações.

O *professor-artista-pesquisador*, também agente cultural, cuja atuação deve corroborar para a imperatividade da arte na educação. Este é o profissional desenhado no projeto político pedagógico do curso de dança na UFPEL, profissional que “seja propositor de experiências educacionais e artísticas que contribuam com o fomento e a democratização da arte e da educação integral do indivíduo” (UFPEL, 2010, p. 11). Além disso, a instituição de ensino também conta com o trabalho a ser realizado pelo egresso, em sua área de atuação, como meio de ampliação e difusão da dança como campo de conhecimento.

Um trabalho docente que objetive desenvolver a educação por meio da dança e do movimento, na opinião de Freire (2001), teria maiores chances de êxito caso estabelecesse algumas metas, que são importantes e, por si só, já se constituem numa série de fatores a ser lembrada no planejamento da aula/organização do projeto de dança na escola. Surgem, dessa reflexão da autora, os seguintes aspectos que deveriam estar presentes na aula:

a) desenvolver por meio do movimento a consciência de um indivíduo integral: corpo, mente e emoção centralizados; b) ampliar o repertório de movimento; c) observar e analisar o movimento; e) promover a formação estética; f) favorecer que os participantes possam opinar sobre as atividades realizadas; g) buscar técnicas propícias, levando-se em conta a singularidade de cada corpo; e h) produzir conhecimento a partir da experiência e divulgar. (FREIRE, 2001, p. 51).

Ao entender a dança como um campo de estudo multidisciplinar, a UFRGS pretende formar um profissional hábil nas “diferentes manifestações e expressões das artes, da cultura e do movimento humano” (UFRGS, 2010, p. 14). Com isso, deseja o curso “favorecer e oportunizar à 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” (UFRGS, 2010, p.

14). A partir deste trabalho, o curso visa à formação, o desenvolvimento e o enriquecimento cultural, também na perspectiva de ampliar as possibilidades de incremento da arte e da dança.

No cenário educacional, ocorre um momento de opção, entre os professores de Arte, entre uma arte isolada, apartada do contexto educacional, e uma arte integradora, articuladora de seus próprios conhecimentos com a realidade sócio-político-cultural, o que possibilita uma escola transformada e transformadora (Marques, 2001). “Dessa forma, o conhecimento *em* arte articula-se com o conhecimento *através* da arte, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, ensino, aluno e sociedade.” (MARQUES, 2001, p. 43, grifos da autora). Entretanto, segundo ela, a *escolarização* da dança faz o leque se fechar, não contemplando ou imobilizando o seu ensino, aduzindo a uma dança adaptada, moldada para aderir à educação.

O bacharelado da UFSM deseja possibilitar ao aluno o “domínio de seus meios expressivos e artísticos, capacitando-o a exercer as atividades de criação, reflexão, transformação com autonomia criativa no campo da dança, integrando os aspectos referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão” (UFSM, 2012a, p. 01). Já a licenciatura se desenvolve orientada pelo domínio de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de uma educação na arte do movimento humano, especificamente a dança, que “integre contemporaneidade e diversidade cultural, que respeite e reconheça o conhecimento e as experiências que os alunos possuem fruto do seu meio sócio-cultural, de seu cotidiano” (UFSM, 2012b, p. 15). E, em vista disso, que a atuação possa contribuir para o desenvolvimento e para a ampliação desse conhecimento e dessas experiências.

Esse processo requer a construção de um modo de problematização para a docência em dança que coloque em questão um professor revestido não apenas do caráter de profissional da educação, mas também de artista na educação. Um docente que a compreenda como arte que se expressa pelo próprio movimento, que se dá através daquele que a criou, e que seja capaz de realizar este trabalho dentro da própria escola. Um docente também artista.

4.3 Da não dicotomização entre arte e docência [ou da multiplicidade do campo]

Considerar o professor de Arte e [inclusive] o de Dança como profissionais da educação cuja atividade docente se encontra atravessada pela prática de sua arte implica

lançar um olhar não dicotomizado na direção dos fazeres artístico e pedagógico. Tal premissa se encontra presente nos projetos políticos pedagógicos de todos os cursos que são alvo deste estudo. Essa formação que não concebe separadamente a arte e a docência passa a ser apregoada como um *modelo ideal* de profissional a ser formado. Seria ele, portanto, o profissional capacitado e habilitado para trabalhar com a Dança no ambiente escolar e nos demais espaços de ensino formal – e além disso trabalhar numa perspectiva crítica em relação a uma educação que promove o bloqueio da sensibilidade via supervalorização de outras áreas consideradas *mais importantes* para a vida material.

Rastreando os projetos de cada um dos cursos de graduação é possível perceber o acento dado à formação que não aparta a arte da docência: – A UERGS contribui com o exemplo mais claro desta premissa, procurando formar um profissional que “não dicotomize o fazer pedagógico e o fazer artístico” (UERGS, 2006, p. 05). – Na ULBRA, onde a intenção é formar o profissional que transite “entre os saberes artístico, pedagógico e científico” (ULBRA, 2010, p. 11). – A UFPEL busca “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” (UFPEL, 2010, p. 11). – Por sua vez, a UFRGS almeja um profissional “capaz de interagir com competência nas áreas da arte, da educação formal e não formal [...], qualificado para o exercício da área da dança” (UFRGS, 2010, p. 14). – Já na UFSM, no bacharelado, o profissional deverá “atuar como bailarino, coreógrafo e diretor de espetáculos [...]; [comprometido] com o fazer artístico [...]; atuar como docente [...]; atuar no exercício do ensino de Dança” (UFSM, 2012a, p. 01). E, na licenciatura, o egresso deverá “dominar suficientemente a prática de pelo menos uma expressão da dança” (UFSM, 2012b, p. 14), numa formação em que o aluno será requisitado “na elaboração, montagem e apresentação de produções coreográficas que inter-relacionem a área pedagógica aos fundamentos da Dança, das demais práticas corporais, da técnica, da coreografia, dos conhecimentos da arte, da cultura e da educação” (UFSM, 2012b, p. 13).

Tais referências às duas posições de professor contribuem fortemente na sua formação, constituindo quem são [ou ao menos quem se espera que sejam] os profissionais que procuram a formação universitária em dança. Profissionais estes que, antes de entrar na graduação, podem já colecionar anos de experiência ou mesmo algumas vivências no meio, identificando-se com o mesmo. Aproveitam eles o reconhecimento e a oficialização da Arte e da Dança dados pelo campo da legislação, com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como uma possibilidade de continuidade de sua atuação para além dos palcos,

acreditando num projeto em que o movimento e a expressão corporais podem, sim, dialogar com o processo de ensino-aprendizagem.

Falando sobre este perfil de aluno, Strazzacappa; Morandi (2006) explicam que procura a faculdade de dança a pessoa que quer, obviamente, dançar, mas também tem outros interesses relacionados, como “discutir, analisar, pesquisar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, [...] estabelecer pontes com outras áreas do conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e *lecionar* dança.” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 13, grifo nosso). Para elas, os cursos superiores de graduação em dança proporcionam uma formação que supera a simples formação do bailarino, pois “formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa.” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 13).

Assim como em cada profissão, acabam se constituindo, desta forma, perfis de profissionais múltiplos e não apenas um perfil profissional específico. Essa multiplicidade encontra ecos na variedade de espectro da própria área da dança – suscitando um olhar que não se volte exclusivamente para a arte, nem exclusivamente para a educação. No contexto da teoria foucaultiana, os sujeitos, situados nas relações de saber e poder, se encontram transpassados pelos discursos, incorporando-os, conforme mencionado, como práticas. É nesta situação de atravessamento que a legislação educacional geral e de dança no âmbito da arte e da educação – mas não exclusivamente elas, como também os projetos políticos pedagógicos – estabelecem o que, quando, como, onde e quem pode falar a respeito destes campos de saber. Neste plano, constituem tais documentos o regramento definidor do “estatuto de quem pronuncia e escreve um enunciado, [d]os âmbitos institucionais que o circundam, [d]as diversas maneiras em que se pode situar-se a respeito de um objeto e um domínio de objetos e [d]as relações entre estas instâncias [que] constituem o sujeito de um enunciado.” (CASTRO, 1995, p. 208).

A letra da lei, assim, funciona como um dispositivo de assujeitamento, constituindo o sujeito que dança, *moldando* o profissional que estaria devidamente habilitado, após os estudos na graduação, a trabalhar com o aluno que aguarda ser, também ele, *moldado* na Educação Básica ou em outro espaço de ensino e aprendizagem. Profissional que, ao longo de seus estudos na graduação, é atravessado por este discurso do qual deseja se investir, para então revestir-se da qualidade de professor-artista habilitado a desempenhar sua função com propriedade. Não é ele somente um artista ou somente um professor.

No processo analítico aqui desenvolvido, os perfis profissionais ora recuperam elementos que constituem o campo da arte e educação, ora propõem reflexões sobre os

mesmos; ora os expandem, ora os delimitam no que concerne ao campo de cada habilitação. Perfis de egressos, portanto, reverberam os objetivos de formação de cada curso, com particularidades dadas em função da tradição em dança nas regiões onde ocorrem as aulas ou em virtude da disponibilidade do mercado em receber estes profissionais – mesmo que, até hoje, poucas sejam as vagas para professor de dança na educação pública dos estados e municípios brasileiros. Este é outro assunto que carece de uma abordagem estatística e necessita ser problematizado.

RETICÊNCIAS

A pesquisa aqui contida está recebendo, agora, um ponto final. Seria possível encerrá-la de outra maneira, talvez com reticências? Sim. Especialmente quando elas indicam pontos que de alguma maneira poderiam e/ou deveriam ter sido ditos, estariam por dizer-se... Na verdade, é como se todas as enunciações, todas as falas, aqui, fossem sucedidas pelo sinal gráfico dos três pontos... Consideraremos, assim, esta pesquisa como apresentação de uma profusão de reticências relacionadas a reflexões sobre o objeto instalado: a formação superior em dança no Brasil e as relações entre arte e docência em cinco distintos cursos de graduação em dança gaúchos.

Assumindo as reticências, confessamos o inacabamento e mesmo a fragilidade do empreendimento em relação ao objeto sobre o qual escrevemos. Esse inacabamento e fragilidade remonta ao tempo com que o estudo foi efetivado e acreditamos que eles estejam estampada em grande parte do trabalho. Um objeto desse porte demanda anos e mais anos de trabalho, apresentando-se, por vezes, inesgotável. Deriva desta constatação a necessidade de se recuperar alguns elementos da excursão realizada com o intuito não de entrecruzá-los, nem de estabelecer os seus pontos de contato e fixação, mas de considerá-los, tão somente, no plano de sua existência material, seja pelos dados que permitiram a elaboração de um panorama atualizado do curso no país, seja pelos projetos políticos pedagógicos do curso de dança estudados.

O empreendimento inicial tratou de uma reunião de informações estatísticas que permitiram uma compreensão, atualizada, do cenário da formação superior brasileira em dança, no qual se constatou o vertiginoso crescimento deste curso de graduação, especialmente nos últimos anos. Com esta questão em tela, o exame histórico-crítico se circunscreveu na trajetória da dança e no seu processo de institucionalização como campo de saber universitário, considerando que seu oferecimento nas escolas de educação básica está contemplado pela legislação vigente, o que requer um determinado profissional.

Dirigindo o olhar ao referido panorama, percebeu-se uma formação que possui aproximadamente seis décadas de existência, tendo iniciado na Universidade Federal da Bahia. Posteriormente, a criação do curso em outras instituições aconteceu de maneira irregular ao longo do tempo e, especialmente com o advento da implementação do programa governamental denominado REUNI, registrou-se um vultoso crescimento do mesmo,

acentuando a aperiodicidade. Tal fenômeno serve, para além do propósito estatístico, como indicativo da evolução e do estabelecimento da dança também como ciência e como docência.

Esgotando a tabulação de dados, houve como consequência a observação de suas relações. Isso foi ensejado pela necessidade de se conhecer os objetivos dos cursos, o que foi feito [do universo de 39 cursos dispostos em 29 universidades/faculdades públicas e privadas] em cinco instituições localizadas no estado do Rio Grande do Sul. A opção feita é devida à grande dimensão que o estudo tomaria caso fosse realizado integralmente, contemplando todas as graduações relatadas. Assim, o foco da análise foi direcionado para o grupo já mencionado, o que conferiu um caráter regional ao trabalho, permitindo conhecer, do total, cinco realidades específicas.

A lente de aproximação dada pela perspectiva foucaultiana permitiu apartar, dos casos múltiplos referidos, algumas enunciações que indicam as opções teóricas e metodológicas engendradas e veiculadas pelos mesmos quando se trata da formação universitária do profissional de dança. Quando o projeto político pedagógico de um determinado curso diz que pretende formar o professor de dança que seja, além de docente, um executor da arte da dança ele não quer expressar nada além disso, não pretende subentender, nas suas entrelinhas, algo que ultrapasse aquilo que foi escrito na organização do curso. Ele fala, e essa fala é coletiva quando se trata dos cursos vistos mais de perto, do professor-artista, do profissional que estabelece relações de ensino e aprendizagem, em ambientes formais e informais, por intermédio de sua arte, especialmente no caso dos cursos de licenciatura, título que assume a função de credencial quando da identificação do profissional que o possui.

O prosseguimento das reticências deixadas pelos escopos formativos implicou, ainda, na observação dos perfis de egresso dos cursos analisados. Dela emergiu a constatação de que cada perfil conforma um tipo de profissional a ser habilitado ao mercado de trabalho após concluídos os estudos. Profissional este cuja formação recorrentemente procura não nomear ou estabelecer dicotomias entre arte e docência, apregoando um professor múltiplo, versado nas teorias educacionais e nas técnicas de sua forma de expressão, por intermédio de uma pedagogia peculiar do movimento.

Em vista disso, a formação do licenciado se diferencia da do bacharel – voltada à execução performativa da dança, muito embora esta também molde um profissional hábil no ensino, mas não encarnado na figura do professor que atua na escola. De qualquer modo, a presença da dança no ensino superior representa a oficialidade de um espaço de confluência de conhecimentos e de práticas, tanto para o artista, como para o docente – caso se considere ambos em separado. O campo de saber está aberto e definido; resta ocorrer, na sua jornada

evolutiva, que ele permita uma maior aproximação entre teoria e realidade, pois mesmo havendo um considerável número de cursos superiores de dança, poucas são as possibilidades de inserção deste profissional, ao menos no ensino formal, já que o corpo e o movimento também são objeto, específico e compartilhado, do ensino de Arte e de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, G. C. A docência em artes na cultura escolar: desafios na prática pedagógica. In: JORNADA DE PEDAGOGIA, 11^a. (JP), 2012, Cáceres-MT. **Anais...** Cáceres/MT: Departamento de Pedagogia UNEMAT, 2012. Disponível em: <http://siec.unemat.br/anais/jornada_pedagogia/impressaoresumo_expandido.php?fxev=MA=&fxid=MTMxNA==&fxcod=NzM5Nw==&fxdl=I>. Acesso em 03 mar. 2013.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos/acertos**. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- BILLOUET, P. **Foucault**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BRASIL. 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: 01 mar. 2013.
- _____. Lei n. 6.533, de 24 de maio de 1978. **Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/l6533.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2013b.
- _____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 01 mar. 2013.
- CAMINADA, E. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- CARDOSO, I. de A. R. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, 7 (1-2), outubro de 1995.
- CASTRO, E. **Pensar a Foucault: interrogantes filosóficos de La arqueología del saber**. Buenos Aires: Biblos, 1995.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Resolução n. 046/2002. **Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional**. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82>. Acesso em 01 mar. 2013.
- _____. O CONFEF e a dança. *Revista EF*, Rio de Janeiro, n. 2, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3438>>. Acesso em 02 mar. 2013.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault** – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1984.

DUNNING, J. Alma Hawkins, An educator in dance, is dead at 94. **The New York Times**, New York, 24 jan. 1998. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/1998/01/24/arts/alma-hawkins-an-educator-in-dance-is-dead-at-94.html?pagewanted=print&src=pm>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault** – um pensador do presente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

EHRENBERG, M. C.; GALLARDO, J. S. P. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.121-126, mai./ago. 2005.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). **Projeto Pedagógico do curso de Dança – Bacharelado e Licenciatura**. Disponível em <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>>. Acesso em 03 mar. 2013.

FARO, A. J. **A dança no Brasil e seus construtores**. Rio de Janeiro: Fundacen, 1988.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003.

FERRAZ, A. C. A. M. **A arte de dançar nas aulas de Educação Física: para além de suas fronteiras em busca da construção da cidadania**. 2000. 57 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 6, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16055/9840>>. Acesso em 02 mar. 2013.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa. n. 144, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, I. M. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, Campinas, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000100003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2>. Acesso em 03 mar. 2013.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES. **Cursos de Dança**. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.funarte.gov.br/codanca/form4.php?cod2=25>>. Acesso em 01 mar. 2013.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GORE, J. M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HAGOOD, T. K. **Legacy in dance education; essays and interviews on values, practices, and people**. New York: Cambia Press, 2008.

ICLE, G. (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. (Org.). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Vol. 02. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

LOPONTE, L. G. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpap, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/luciana_gruppelli_loponte.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2013.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. Dança na escola: arte e ensino. Ano XXII – Boletim 2, abr. 2012

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. 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 02 mar. 2013.

_____. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 03, de 08 de março de 2004. **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 02 mar. 2013.

_____. Parecer n. 0195/2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf>. Acesso em 01 mar. 2013.

MENDES, M. G. **A Dança**. 2. ed. São Paulo: Atica, 1987.

MOTA, I. **Profissionais da dança comemoram mais uma conquista**. Disponível em <<http://idanca.net/lang/pt-br/2009/07/15/profissionais-da-danca-comemoram-mais-uma-conquista/11523>>. Acesso em 15 jan. 2013.

MOTTA, M. B. da. (Org.). **Michel Foucault** – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>. Acesso em 02 mar. 2013.

NANNI, D. **Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NUNES, S. M. **Fazer dança e fazer com dança**: perspectivas estéticas para os corpos especiais que dançam. Ponto de Vista. Florianópolis, n. 6/7, p. 43-56, 2004/2005.

_____. **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, 2006.

OLIVEIRA, E. M. **Docência universitária em arte**: (auto) retratos da identidade docente-artista. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

OSSONA, P. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PEREIRA, L. B. **Solicitação de informações** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lbeltrao@unicruz.edu.br> em 11 jan. 2013.

PEREIRA, M. de A. **Ne pas toucher aux oeuvres**: o princípio da (in) tangibilidade da obra de arte no contexto de sua exibição e suas (contra) significações pedagógicas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT24/GT24-1135%20int.pdf>>. Acesso em: 02 de março de 2013.

_____. ICLE, G; SCHECHNER, R. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, mai./ago. 2010.

PEREIRA, M. L.; HUNGER D. A. C. F. Dança e Educação Física no Brasil: questões polêmicas. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 11, n. 96, mai. 2006.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Froneira, 1989.

ROUANET, S. P. **O homem e o discurso**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12. Editora Autores Associados: Campinas, 2007.

STALLIVIERI, L. **O sistema de ensino superior no Brasil**: características, tendências e perspectivas. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. Disponível em <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2013.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. São Paulo: Papyrus, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Histórico**. Salvador, 2012. Disponível em: <<https://portal.ufba.br/>>. Acesso em 03 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico – Bacharelado**. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=1037>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico – Licenciatura**. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=1037>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Projeto Pedagógico – Licenciatura em Dança**. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/danca/>>. Acesso em 03 mar. 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **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 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto pedagógico – Curso de Dança Licenciatura**. Disponível em: <<http://ca.ufpel.edu.br/danca/index.html>>. Acesso em 03 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do curso de Dança**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/guiaprofissoes/curso_d.htm>. Acesso em 03 mar. 2013.

VERDERI, É. **Dança na escola**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

VICENZIA, I. **Dança no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

WELSCH, W. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. **Revista de Artes Visuais**. Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, mai. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27534>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.



Figura 06

ANEXOS

Anexo A – Base Curricular Licenciatura em Dança – UERGS/FUNDA RTE

Semestre	Componente Curricular	Créditos	Horas-Aula
1º	Técnicas Corporais I	4	60
	*Improvisação e Análise do Movimento em Dança I	4	60
	* Anatomia	4	60
	* História da Dança I	4	60
	Processos de Investigação Científica	4	60
	Língua Portuguesa	4	60
2º	Técnicas Corporais II	4	60
	Improvisação e Análise do Movimento em Dança II	4	60
	Fisiologia do Movimento	2	30
	Elementos Musicais para a Dança	2	30
	* História da Dança II	4	60
	Psicologia da Educação	4	60
	Mídia e Prática Pedagógica	2	30
3º	Técnicas Corporais III	4	60
	Improvisação e Análise do Movimento em Dança III	4	60
	Cinesiologia	2	30
	Metodologia e Prática de Ensino da Dança III	4	60
	História das Artes	4	60
	Sociologia da Educação	4	60
4º	Técnicas Corporais IV	4	60
	Improvisação e Análise do Movimento em Dança IV	4	60
	Dança e Cultura I	4	60
	Metodologia e Prática de Ensino de Dança II	4	60
	Língua Estrangeira	4	60
5º	Técnicas Corporais V	4	60
	Dança e Cultura II	2	30
	* Introdução à Coreografia	4	60
	* Produção Cultural	2	30
	Elementos da Linguagem Visual	2	30
	Estágio Supervisionado em Arte: princípios e procedimentos	6	90
6º	Técnicas Corporais VI	4	60
	Dramaturgia da Dança	4	60
	Teoria da Dança	4	60
	Estágio Supervisionado em Dança I	10	150
	Políticas Educacionais	2	30
7º	Estudos Coreográficos	8	120
	Estágio Supervisionado em Dança II	12	180
	Pesquisa em Dança	2	30
	Educação e Pluralidade Cultural	4	60
8º	Trabalho de Conclusão de Curso	12	180
	Técnicas Corporais VII	2	30

* Componente curricular oferecido como eletivo para outros cursos.

Disponível em:

<http://www.uergs.edu.br/uploads/1161184903Curso_de_Graduacao_em_Danca_Licenciatura.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

Anexo B – Base Curricular Licenciatura em Dança – ULBRA

Semestre	Componente Curricular	Créditos	Horas-Aula
1°	Técnica e Ensino de Dança I	4	68
	Improvisação e Expressão Corporal	4	68
	História da Dança I	4	68
	Estudos do Movimento Humano I	4	68
	Filosofia da Educação	4	68
2°	Técnica e Ensino de Dança II	4	68
	História da Dança II	4	68
	Comunicação e Expressão	4	68
	Políticas e Normas da Educação Básica	4	68
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	4	68
3°	Fundamentos Musicais na Dança	4	68
	Análise do Movimento Corporal	4	68
	Instrumentalização Científica	4	68
	Didática: Organização do Trabalho Pedagógico	4	68
	Estudos do Movimento Humano II	4	68
	Escola e Currículo	4	68
4°	Técnica e Ensino de Dança III	4	68
	Composição Coreográfica	4	68
	Estágio em Dança I	4	68
	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	4	68
	Projetos Interdisciplinares	4	68
	Sociedade e Contemporaneidade	4	68
5°	Técnica e Ensino de Dança IV	4	68
	Produção de Espetáculo	4	68
	Pesquisa em Dança	4	68
	Estágio em Dança II	4	68
	Cultura Religiosa	4	68
	Fisiologia do Exercício I	4	68
6°	Técnica e Ensino de Dança V	4	68
	Projetos Culturais e Dança	4	68
	Estágio em Dança III	8	136
	Corporeidade e Cultura	4	68
	Educação Inclusiva	4	68
7°	Libras	4	68
	Ateliê Coreográfico	4	68
	* Optativa	2	30
	Estágio em Dança IV	8	136
* Atividades Complementares – Carga horária: 200			
* Optativas: Treinamento e Avaliação Física, Ginástica Postural e Laboral, Fisiologia do Exercício II, Marketing Básico, Tendências e Perspectivas para o Ensino da Arte, Fundamentos da Percepção.			

Disponível em: < <http://www.ulbra.br/danca/files/matriz-danca-licenciatura.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

Anexo C – Base Curricular Licenciatura em Dança – UFPEL

Semestre	Componente Curricular	Créditos	Horas-Aula
1º	Análise do Movimento I	4	68
	Ação e Movimento I	4	68
	Anatomia para o Movimento	4	68
	História e Teoria da Dança I	4	68
	Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação	4	68
2º	Análise do Movimento II	4	68
	Ação e Movimento II	4	68
	Fisiologia Aplicada à Dança	4	68
	História e Teoria da Dança II	2	34
	Fundamentos Psicológicos da Educação	4	68
	Pedagogia da Dança	2	34
3º	Composição Coreográfica	4	68
	Corpo Vocal I	2	34
	Música e Movimento	2	34
	Cinesiologia Aplicada à Dança	4	68
	História e Teoria da Dança III	4	68
	Pedagogia da Dança II	4	68
4º	Composição Coreográfica II	4	68
	Expressão Vocal II	2	34
	História e Teoria da Dança IV	2	34
	Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas	4	68
	Pedagogia da Dança III	4	68
5º	Composição Coreográfica III	2	34
	Estética	4	68
	Pedagogia da Dança IV	4	68
	Metodologia e Prática de Pesquisa	2	34
6º	Montagem de Espetáculo	6	102
	Prática Corporal para Montagem	2	34
	Língua Brasileira de Sinais I (Libras I)	4	68
	Estágio em Dança I	8	136
7º	Análise do Espetáculo	2	34
	Estágio em Dança II *	8	136
	Projeto em Dança I (TCC)	2	34
8º	Estágio em Dança III *	8	136
	Projeto em Dança II (TCC) *	4	68
Atividades Complementares – Carga horária: 200			
* Formação Livre – Carga horária: 500 (composta por disciplinas ofertadas pelos cursos de design e por outros cursos da UFPEL que podem ser escolhidas durante a matrícula).			

Disponível em: <<http://ca.ufpel.edu.br/danca/curriculo.html>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

Anexo D – Base Curricular Licenciatura em Dança – UFRGS

Semestre	Componente Curricular	Créditos	Horas-Aula
1º	Anatomia Humana – A	4	60
	Dança Clássica I	4	60
	Expressão e Movimento	2	30
	Fundamentos Artísticos da Dança	2	30
	Música e Ritmo I	2	30
	Organização da Escola Básica	2	30
	Sociologia da Educação I – A	2	30
2º	Danças Folclóricas Gaúchas	4	60
	Desenvolvimento Motor	4	60
	Fisiologia Humana – A	4	60
	História da Dança	4	60
	História da Escolarização Brasileira e Procedimentos Pedagógicos	2	30
	Psicologia da Educação I – A	2	30
3º	Aprendizagem Motora	4	60
	Dança Contemporânea I	4	60
	Filosofia da Educação I	2	30
	Fisiologia do Exercício	4	60
	Improvisação e Movimento	2	30
	Psicologia da Educação II	2	30
4º	Cinesiologia	4	60
	Composição Coreográfica I	4	60
	Danças Folclóricas Brasileiras	4	60
	Ensino em Espaços Escolares	2	30
	Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais	2	30
	Introdução à Prática de Ensino: Metodologia do Ensino da Dança	4	60
5º	Dança Contemporânea II	4	60
	Danças Populares	4	60
	Estágio de Docência de Dança em Espaços Não Escolares	7	105
	Linguagem Visual do Teatro	4	60
	Organização Curricular, Planejamento e Avaliação	2	30
	Políticas da Educação Básica	2	30
	Psicologia da Arte e da Dança	4	60
6º	Dança Clássica II	4	60
	Estágio de Docência de Dança em Educação Infantil	7	105
	Iluminação	2	30
	Metodologia da Pesquisa em Educação Física	4	60
	Produção Cênica	4	60
	Psicologia da Educação: o Jogo I	2	30
	Tempos e Espaços Escolares – Atravessando Fronteiras	2	30
7º	Estágio de Docência de Dança em Ensino Médio	7	105
	Produção Vídeo Fotográfica em Dança	4	60
	Trabalho de Conclusão de Curso II: Monografia	4	60
* Atividades Complementares – Carga horária: 225.			
* Formação Livre – Carga horária: 500 (composta por disciplinas ofertadas pelos cursos de design e por outros cursos da UFPEL que podem ser escolhidas durante a matrícula).			

Disponível em:

<<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xinformacoesacademicas/curriculo.php?CodHabilitacao=151&CodCurriculo=1&sem=2009022>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

Anexo E – Base Curricular Licenciatura em Dança – UFSM

Semestre	Componente Curricular	Créditos	Horas-Aula
1º	Fundamentos da Dança Clássica I	4	60
	Música I	2	30
	Anatomia	3	45
	Estética e História das Artes I	3	45
	Consciência Corporal I	2	30
	Exercícios Técnicos em Dança I	6	91
2º	Música II	2	30
	Psicologia da Educação	3	45
	Fisiologia	3	45
	Consciência Corporal II	2	30
	Exercícios Técnicos em Dança II	6	90
	Dança na Escola	5	75
3º	Fundamentos Histórico-Sociais e Filosóficos da Educação	4	60
	Didática da Dança I	3	45
	História da Dança I	3	45
	Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento	3	45
	Exercícios Técnicos em Dança III	6	90
	Estudo dos Processos Criativos em Dança I	3	45
	Práticas Educativas em Dança: Fund. do Ensino da Dança	4	60
4º	Políticas Educacionais	4	60
	História da Dança II	3	45
	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	3	45
	Danças do Brasil II	4	60
	Práticas Educativas em Dança II: Infâncias, Dança e Escola	4	60
	Disciplina Complementar de Graduação	-/-	60
5º	Didática da Dança II	3	45
	História da Dança III	3	45
	Danças do Brasil III	4	60
	Procedimentos de Criação I	3	45
	Práticas Educativas em Dança III: Dança e Juventudes	4	60
	Estágio Curricular Supervisionado I	9	135
	Disciplina Complementar de Graduação	-/-	60
6º	Libras I	4	60
	Pesquisa em Dança I	3	45
	Fundamentos dos Elementos Cênicos	3	45
	Práticas Educativas em Dança IV: Dança na Comunidade	4	60
	Estágio Curricular Supervisionado II	9	135
	Disciplina Complementar de Graduação	-/-	60
7º	Pesquisa em Dança II	3	45
	Fundamentos da Produção de Espetáculos	3	45
	Dança e Inclusão	4	60
	Estágio Curricular Supervisionado III	9	135
8º	Seminário de TCC	8	120

* Atividades Complementares – Carga horária: 200.

Disponível em:

<<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=1437>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

Anexo F – Base Curricular Bacharelado em Dança – UFSM

Semestre	Componente Curricular	Créditos	Horas-Aula
1º	Exercícios Técnicos em Dança I	6	90
	Fundamentos da Dança Clássica I	4	60
	Anatomia	3	45
	Estética e História das Artes I	3	45
	Música I	2	30
	Consciência Corporal I	2	30
2º	Exercícios Técnicos em Dança II	6	90
	Fundamentos da Dança Clássica II	4	60
	Fisiologia	3	45
	Estética e História das Artes II	3	45
	Música II	2	30
	Consciência Corporal II	2	30
3º	Exercícios Técnicos em Dança III	6	90
	Danças do Brasil I	4	60
	Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento	3	45
	História da Dança I	3	45
	Estética e História das Artes III	3	45
	Estudo dos Processos Criativos em Dança I	3	45
	Disciplina Complementar de Graduação	-/-	30
4º	Exercícios Técnicos em Dança IV	6	90
	Danças do Brasil II	4	60
	História da Dança II	3	45
	Estudo dos Processos Criativos em Dança II	3	45
	Disciplina Complementar de Graduação	-/-	30
5º	Exercícios Técnicos em Dança V	6	90
	Danças do Brasil III	4	60
	História da Dança III	3	45
	Procedimentos de Criação I	3	45
	Disciplina Complementar de Graduação	-/-	60
6º	Exercícios Técnicos em Dança VI	6	90
	Danças do Brasil IV	4	60
	Procedimentos de Criação II	3	45
	Disciplina Complementar de Graduação	4	60
7º	TCC – Lab. de Técnica, Criação, Composição e Performance em Dança I	12	180
	Disciplina Complementar de Graduação	-/-	60
8º	TCC – Lab. de Técnica, Criação, Composição e Performance em Dança I	12	180

* Atividades Complementares – Carga horária: 195.

Disponível em:

<<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=1344>>. Acesso em: 04 mar. 2013.