

BNCC de arte e possibilidades formativas para o licenciado em dança

Cecília Silvano Batalha¹ 

Resumo

O artigo realiza uma discussão que se circunscreve em torno de dois eixos argumentativos. O primeiro apresenta reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular de Arte, e considera que o documento revela uma concepção limitadora frente às muitas possibilidades do ensino de dança na escola. O segundo defende como proposta para formação do licenciado em dança a epistemologia da prática, visto que nela o processo de ensino e aprendizagem percorre a experimentação, a repetição e a reflexão a partir de um trabalho colaborativo entre estudantes e professores. Argumenta que a epistemologia da prática é particularmente relevante para a formação do licenciado em dança e sua função de ensinar no currículo escolar.

Palavras-chave: Arte-educação; Currículo; Formação de professores.

Abstract

BNCC of art and training possibilities for the licensee in dance

The article carries out a discussion which is circumscribed around two argumentative axes. The first presents reflections on the National Curricular Common Base of Arte, and considers that the document reveals a limiting conception in the face of the many possibilities of teaching dance at school. The second defends the epistemology of practice as a proposal for training the graduate in dance, since in it the teaching and learning process involves experimentation, repetition, and reflection based on collaborative work between students and teachers. Argues that the epistemology of practice is particularly relevant for the training of the graduate in dance and their role of teaching in the school curriculum.

Keywords: Art education; Curriculum; Teacher training.

Resumen

BNCC de arte y posibilidades de formación para el licenciario de danza

El artículo lleva a cabo una discusión que se circunscribe en torno a dos ejes argumentativos. El primero presenta reflexiones sobre la Base Común Curricular Nacional de Arte, y considera que el documento revela una concepción limitante frente a las múltiples posibilidades de la enseñanza de la danza en la escuela. El segundo defiende la epistemología de la práctica como propuesta de formación del licenciado en danza, ya que en ella el proceso de enseñanza y aprendizaje implica la experimentación, la repetición y la reflexión a partir del trabajo colaborativo entre alumnos y docen-

¹ Fundação Municipal de Educação de Niterói, Niterói, RJ, Brasil.

tes. Argumenta que la epistemología de la práctica es particularmente relevante para la formación del licenciado en danza y su rol de docente en el currículum escolar.

Palabras clave: Educación artística; Plan de estudios; Formación de profesores.

Introdução

O artigo apresenta discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular de Arte, atual documento que norteia esse ensino na educação básica brasileira e discute como sua concepção pode ser reveladora de uma visão curricular limitadora frente às muitas possibilidades da dança na escola. A perspectiva que engendra o documento possivelmente trará consequências do ponto de vista curricular, bem como do tratamento que cada área de conhecimento deverá receber em âmbito escolar. Acredito que nesse processo é importante pensarmos na formação daqueles que desenvolverão o ensino de arte na escola. Para tanto, apresento como proposta para formação do licenciado em dança a epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), que decorre da perspectiva do ateliê e da artesanaria. Argumento que essa perspectiva formativa é particularmente relevante para a formação do licenciado em dança e sua função de ensinar no currículo escolar, visto que nela o processo de ensino e aprendizagem percorrem a experimentação, a repetição e a reflexão a partir de um trabalho colaborativo entre estudantes e professores.

Embora avanços tenham ocorrido, como é o caso da aprovação da Lei nº 13.278, lei federal aprovada em maio de 2016, que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino de artes visuais, dança, música e teatro. E ainda, pelo crescente aumento no número de cursos superiores de graduação em dança (bacharelado e licenciatura) no Brasil, nos últimos anos², historicamente o ensino de arte nas escolas brasileiras tem sido fortemente marcado por práticas voltadas para a linguagem das artes visuais. Paralelamente, a dança esteve presente na escola, seja como conteúdo, ofertada na disciplina de educação física, seja como atividade extracurricular, sob a responsabilidade de professores com formações diversas, para grupos de interesse. Nesse contexto, ganha força a necessidade de se pesquisar sobre a

² Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2009 havia cerca de 30 cursos de graduação em dança no país, ativos ou em fase de implantação. Recentemente, em pesquisa feita no site do e-MEC, constatei que esse número subiu para 46, dos quais 33 são licenciaturas. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br> Acesso em: janeiro de 2020.

formação do licenciado em dança que (acredita-se) cada vez mais estará inserido na escola, trabalhando curricularmente o ensino de dança. Tendo isso em mente, apresento, a seguir, o que foi possível depreender a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular de Arte.

Base Nacional Comum Curricular de Arte

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2017) que visa nortear os currículos da educação básica em âmbito nacional. O texto começou a ser elaborado em 2015 e, após algumas versões e aprovação do Conselho Nacional de Educação, foi finalizado e passou a ter validade a partir de 2017.

Ainda que o documento tenha sido elaborado por técnicos, assessores, especialistas e gestores do campo educacional, não posso deixar de ressaltar que sua construção ocorreu em um momento político de muitas contradições. Assim, revela consensos e dissensos, talvez mais dissensos do que consensos. A BNCC sofreu e vem sofrendo questionamentos e resistências, inclusive porque se acredita que, na conjuntura política em que o texto foi escrito, a escola pública, laica e de qualidade esteve (está) em risco³. Destaco ainda que minha compreensão acerca do currículo é de um campo de disputa entre territórios de muitas naturezas (SILVA, 2005), de modo que, a meu ver, nenhum documento jamais irá contemplar os conteúdos necessários ao desenvolvimento humano em sua totalidade. É bastante provável que determinados saberes sejam negligenciados em detrimento de outros, o que não me parece ser um movimento ingênuo, mas revelador de concepções de sujeitos e de sociedade que se deseja construir.

No documento, a arte é um componente curricular centrado nas seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Na versão anterior do texto, contudo,

³ Destaco que, ao lado da BNCC, ocorreu a promulgação da Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento foi amplamente criticado pelas comunidades acadêmicas devido à ausência de discussão do seu conteúdo e pelo aspecto pragmático para a formação docente. É importante ressaltar que o documento anterior (DCN, 2015) havia realizado algumas conquistas, como tentar superar a dicotomia entre a teoria e a prática, reconhecer a escola como um espaço formativo, assim como dar maior ênfase aos aspectos interdisciplinares que envolvem o trabalho docente.

o tratamento dado à dança era de subcomponente, o que também gerou debates ocorrendo alteração do termo para linguagem(s).

A BNCC de Arte propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento, que de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. As dimensões são:

1. criação (refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem);
2. crítica (refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões, busca articular ação e pensamento propositivos que envolvem diversos aspectos);
3. estesia (refere-se à experiência sensível dos sujeitos, articula a sensibilidade e a percepção tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo);
4. expressão (refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual como coletivo);
5. fruição (refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar à participação em práticas artísticas e culturais);
6. reflexão (refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais).

Embora possa parecer uma nova perspectiva para o ensino de arte na escola, as dimensões da BNCC de Arte podem ser encontradas na abordagem triangular, proposta pela professora Ana Mae Barbosa, o que considero não propriamente uma ruptura, e sim uma subdivisão. Na abordagem triangular (BARBOSA, CUNHA, 2010), o ensino de arte parte da dialogia e se estabelece por meio de três eixos estruturantes, a saber – fazer, contextualizar e apreciar. O eixo fazer envolve aspectos da criação artística. Nele, o sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para criar suas próprias invenções artísticas. O eixo contextualizar abrange aspectos sociais, culturais e contextuais acerca da produção em arte. E o eixo apreciar se refere às interações entre o sujeito e os artefatos da arte. Nesse eixo, são mobilizadas competências de leitura que requerem do sujeito o domínio dos códigos estruturantes e suas relações formais. A partir de uma leitura atenta do documento da BNCC de Arte, é possível perceber uma aproximação entre os eixos

que estruturam a Abordagem Triangular e as dimensões propostas pela base. Tais aproximações estão expressas no Quadro.

Quadro – Aproximações entre a Base Nacional Comum Curricular de Arte e a abordagem triangular.

Abordagem triangular e seus eixos estruturantes	Dimensões da BNCC de arte
Fazer	Criação e expressão
Contextualizar	Crítica e reflexão
Apreciar	Estesia e fruição

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Elaboração própria baseada na análise do documento.

De acordo com o documento, a dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Seus processos de investigação e produção artística estão centrados no que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

O documento ressalta ainda que, ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo.

Na BNCC de Arte, cada uma das linguagens constitui uma unidade temática que reúne objetos do conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e habilidades articulados às seis dimensões (criação; crítica; estesia; expressão; fruição; reflexão). Em cada unidade temática, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano) com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, assim como as escolas e os professores, organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. O documento aponta que os critérios de organização das habilidades expressam um arranjo possível, logo, não devem ser tomados como modelo obrigatório dos currículos.

Noto que a escolha do termo “unidade temática” para se referir às distintas linguagens, limita e empobrece cada área de conhecimento dentro do componente

curricular “arte”. Saliento que o termo não é exclusivo do componente curricular “arte”, mas está presente ao longo de todo o texto da BNCC ao tratar das demais áreas de conhecimento do currículo. No caso da dança, por exemplo, suas possibilidades de atuação, diálogo e inserção na escola revelam grande diversidade. Ao ser nomeada como “unidade temática” pode parecer que as diferentes áreas de conhecimento artístico, em sua vasta e infinita possibilidade de atuação se circunscrevem em torno de um único tema, esvaziando e simplificando suas possibilidades de inserção no currículo e, por sua vez, na escola. Não encontrei no documento nenhuma justificativa para a escolha do uso do termo, o que dificulta ainda mais essa compreensão. Considero que a dança não deveria ser tratada como unidade temática, pois enquanto uma linguagem pertencente ao campo da arte abarca uma pluralidade de saberes e práticas e, ao inserir-se na escola, incorpora a dimensão do ensino, que não a unifica, mas amplia ainda mais suas possibilidades.

A BNCC de Arte aponta nove competências específicas para o componente curricular “arte” para o ensino fundamental. Em relação aos anos iniciais, o texto ressalta que é importante, nas quatro linguagens da arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico – que as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. Destaco que, além das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) que se revelam como unidades temáticas, o texto apresenta uma nova unidade temática, que é a de artes integradas. Nesse caso, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

O documento está organizado a partir de três aspectos: i. unidade temática (artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas); ii. objetos de conhecimento (no caso da dança se refere a contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação); iii. habilidades. Esses aspectos são apresentados no texto em um quadro de maneira bastante sintetizada.

Em relação à unidade temática dança, do 1º ao 5º ano, sobre contextos e práticas, a BNCC de Arte (BRASIL, 2017) destaca experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. Já sobre os elementos da linguagem, o texto orienta estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. E ainda, o texto sugere

experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. E por fim, sobre os processos de criação, a BNCC de Arte (BRASIL, 2017) propõe criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte de vocabulários e repertórios próprios.

Ainda de acordo com a BNCC de Arte (BRASIL, 2017), do 6º ao 9º ano, sobre contextos e práticas, o texto destaca pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. Em relação aos elementos da linguagem, o texto evidencia explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando criticamente o desenvolvimento das formas das danças em sua história tradicional e contemporânea. Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.

E por fim, sobre processos de criação, o texto sugere investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. Discutir as experiências individuais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

De acordo com o exposto, observo que alguns termos aparecem de forma genérica, como se observa em “discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança”, que deixa em aberto a possibilidade de indagar a que tipo de preconceito o texto se refere. De igual modo, no trecho “investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais”, questiona-se quais seriam as matrizes estéticas e culturais. Identifico, desse modo, que algumas proposições carecem ser mais claras e pormenorizadas.

A ausência de expressões mais específicas e que remetam à cultura da dança e à cultura coreográfica, em um documento que objetiva ser um norteador curricular, pouco contribui para a afirmação do ensino de dança na escola. De acordo com Castro (2016), essas expressões e termos específicos estão enraizados em epistemologias e metodologias trabalhadas no ensino, pesquisa e extensão de universidades nacionais e internacionais. Pode-se citar algumas, tais como: composição coreográfica, consciência corporal, expressão corporal, repertório, releitura de obra artística, técnica, sistema, método, partitura coreográfica, dentre outras. Cabe a nós perguntarmos: por que o texto final da BNCC de Arte não contempla essa nomenclatura? O texto aponta alguns aspectos da área, porém é bastante amplo e genérico, de modo que deixa a desejar no que se espera para a construção e a afirmação da dança como linguagem no campo da arte.

Do mesmo modo, os termos que se referem aos estilos de dança e técnicas de dança também não aparecem no documento, como, por exemplo: balé clássico, dança moderna, dança de rua, dança contemporânea e danças populares. Não estou, com isso, afirmando que o ensino de dança na escola se limita a ensinar estilos e técnicas de dança, mas não se pode deixar de considerar que esses saberes podem compor a base de conhecimento profissional docente do professor licenciado em dança (SHULMAN, 2014). Essa gama de conhecimentos faz parte de um patrimônio imaterial rico e diverso que compõe essa área de conhecimento. Essas formas artísticas e culturais da dança são saberes que também constituem, ou pelo menos deveriam, constituir a formação de um professor de dança; portanto, cabe a ele abordar esse conhecimento na escola. Invisibilizar essa nomenclatura, tornar genéricos os termos específicos da área limita a importância e as possibilidades de atuação do professor licenciado em dança na escola.

Finalizo essa análise afirmando que tal conformação não se dá por acaso. A concepção que engendra o documento se pauta em uma visão limitadora frente às muitas possibilidades para o ensino de arte/dança na escola. Reconheço que já avançamos em garantir a presença da dança no documento. Entretanto, cabe à área criticar, analisar e escrever sobre texto tão importante para o campo educacional, em especial, para a arte e a dança. Em última instância, defendo e acredito que cabe ao professor, aquele que detém autonomia e os saberes necessários ao ensino, visto que é um profissional da área, decidir como irá dialogar com o documento nas suas ações cotidianas em sala de aula. Todo esse panorama recente e desafiador me conduz a

acreditar na relevância e na necessidade de discutir a formação do professor de dança, e no contexto desse artigo defender uma formação a partir da prática reflexiva, a qual apresento na próxima seção.

A proposição do ideal de profissional prático reflexivo: a epistemologia da prática

A epistemologia da prática (SCHÖN, 2000) critica a formação profissional pautada na racionalidade técnica e afirma a formação do profissional prático reflexivo como espaço favorecedor do desenvolvimento da aprendizagem. Nela ganham relevo a formação que se dá no ateliê, a partir da artesanaria, assim como o trabalho colaborativo. Minha argumentação visa mostrar que a formação do professor licenciado em dança pode encontrar assento na proposição de Schön (2000), pois a formação em arte também se baseia na experimentação, na repetição e na reflexão.

A racionalidade técnica fundamenta uma formação centrada em um modelo que separa a teoria da prática. Desse modo, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático, no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana.

No que se refere à epistemologia da prática, Schön (2000) ambiciona discutir a forma como profissionais buscam resolver situações incertas, instáveis e singulares, e nas quais há conflitos de valor. Duas ideias centrais são fundamentais para compreendermos a epistemologia da prática: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação. Ambas partem de atividades espontâneas da vida diária. O conhecimento-na-ação se assenta em um conhecimento tácito implícito, que se expressa na realização de uma dada tarefa, sem necessitar de uma reflexão prévia ou sistemática. Nas palavras do autor, conhecer-na-ação significa:

[...] tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (SCHÖN, 2000, p. 31).

Para Schön, é esse ajuste e essa expectativa sequenciais, essas contínuas detecção e correção de erros, que nos levam, inicialmente, a chamar a atividade de

inteligente. Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando a descrevemos, a convertemos em conhecimento-na-ação.

A reflexão-na-ação ocorre quando o profissional se depara com uma determinada situação em que é desafiado a buscar novas soluções, podendo vir a refletir durante e após a ação. Esse movimento não é pontual e rápido, visto que envolve repetição e ação investigativa. De acordo com Schön (2000, p. 33),

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. “Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras, ou dão descrições inadequadas quando lhes perguntam o que fazem” (SCHÖN, 2000, p. 35).

Nesse sentido, não basta ao professor viver o processo de reflexão-na-ação. Por isso, Schön (2000) considera que outro momento que faz parte desse movimento é a reflexão sobre a reflexão na ação. Movimento mais elaborado em que o profissional busca a compreensão da ação, aprimora sua interpretação da ação e tem condições de criar alternativas para uma dada situação. De acordo com o autor, “É claro que sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela” (SCHÖN, 2000, p. 35).

Como perspectiva de formação para o profissional prático reflexivo, Schön (2000) destaca o talento artístico profissional e a formação encontrada no ateliê como espaço favorecedor para o desenvolvimento da aprendizagem. O autor dá relevo ao aprendizado promovido nos laboratórios, nas oficinas, onde, de acordo com Cruz (2003), prevalece uma ação tutorada e a aprendizagem ocorre a partir da reflexão-na-ação. Na proposição da epistemologia da prática, o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional.

A formação profissional que decorre da experimentação: o ateliê e a formação do professor de dança

A prática reflexiva requer uma preparação específica que, na visão do autor, pode ser melhor favorecida pela formação no ateliê. Tal formação parte do pressuposto

da aprendizagem por meio do fazer, com clara contraposição à instrução reiterativa e acentuada valorização da experiência. Essa aposta se sustenta na importância da “ação reflexiva”, viabilizada pelo *modus operandi* do ateliê em que a interação e o trabalho colaborativo, entre estudantes e professores, promoveriam sistematizações e resoluções de problemas.

A aproximação com Schön (2000) ocorre no sentido de pensar a formação do professor licenciado em dança na perspectiva do ensino reflexivo, pois seu aprendizado, assim como no ateliê, se pauta na experimentação, na repetição e na reflexão, no saber-fazer que se revela em um processo que exige do sujeito uma atitude de análise, produção e criação, a respeito da sua ação (CRUZ, 2003). Em um processo de composição coreográfica, por exemplo, o professor pode usar como técnica de criação a improvisação, permitindo que seus alunos experimentem, a partir de determinado tema, suas possibilidades corporais sem se preocupar com uma sistematização prévia (conhecimento-na-ação). Em seguida, o professor pode propor aos alunos que organizem os movimentos que mais gostaram em pequenas frases ou sequências de movimentos. Em um segundo momento, pode então conduzir seu aluno à repetição até que os movimentos sejam organizados da melhor forma possível, por meio de ação investigativa (reflexão-na-ação). E, finalmente, após a composição coreográfica, o professor poderá propor, junto ao aluno, a reflexão sobre a criação, em busca de aperfeiçoar a técnica, aprimorar a interpretação e a expressividade da ação (reflexão sobre a reflexão na ação).

É nessa direção que acredito que a formação do professor de dança para a escola básica pode se desenvolver, pois o professor formador e os licenciandos podem ser vistos como *designers* do corpo, do movimento e, para tornar possível a criação necessitam compreender não só o desenvolvimento de determinado movimento, mas também os saberes que envolvem essa complexa rede que é o dançar.

A expressão “talento artístico”, ponto fulcral para sua argumentação, pode vir a ser mal compreendida pelo campo. O autor refere-se à competência através da qual os profissionais dão conta de zonas indeterminadas da prática, ou seja, o talento artístico não deve ser confundido com aptidão ou como algo inato, mas como um saber profissional que pode (e deve) ser aprendido, utilizado e aprimorado no decorrer da aprendizagem profissional. Schön (2000) descreve a rotina de um ateliê de *design* e arquitetura para discutir como estudantes e professores atuam diante da solução de problemas no contexto do processo de ensino-aprendizagem. O exemplo parte da

necessidade de elaborar uma planta que prevê a construção de uma escola em um terreno bastante íngreme. Diante de questões ambientais, como o uso do solo, por exemplo, procura demonstrar como eles acionam conhecimento tácito, refletem sobre a ação e encontram soluções em conjunto, que se concretizam na construção da planta. De acordo com o autor,

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda sua prática (SCHÖN, 2000, p. 39).

Para Schön (2000), o *modus operandi* do fazer artístico (seja na arquitetura, na música, na dança, e nas artes de uma maneira geral) é o que mais se aproxima da sua proposição do profissional prático reflexivo.

O ateliê, no caso da formação em arquitetura, é organizado em torno de projetos gerenciáveis de *design*, assumidos individual ou coletivamente, padronizados (mais ou menos) de forma similar a projetos tirados da prática real. E, com o passar do tempo, os arquitetos criaram seus próprios rituais, como demonstrações, avaliações, apresentações para bancas, todos ligados a um processo de aprender por meio do fazer. Assim, surge a pergunta: “como os instrutores de ateliê têm que fazer com que suas próprias abordagens sejam compreensíveis a seus alunos?” (SCHÖN, 2000, p. 45). O ateliê, de acordo com o autor, oferece um acesso privilegiado às reflexões dos *designers* sobre o processo de projeto. Ele é ao mesmo tempo um exemplo vivo e tradicional de ensino prático reflexivo.

O percurso do profissional prático reflexivo, a vivência de aprendizagem do professor pela via prática reflexiva, é o caminho que compreendo ser potente para a formação do licenciado em dança. Não estou, com isso, afirmando que há uma dicotomia entre teoria e prática; ao contrário, defendo que a formação do licenciado em dança representa um espaço vigoroso para que a aprendizagem do profissional prático reflexivo possa ocorrer em sua plenitude.

O artista, no decorrer da sua formação, elabora suas compreensões acerca de determinado tema/conteúdo/conhecimento, a partir de processos criativos que se configuram, em especial, no percurso da experimentação. Seja com diferentes materiais, imagens, escritas, sons/partituras, movimentos, o processo criativo do artista, seu aprendizado, sua formação, se funda em aspectos que pressupõem fazer e refazer, construir e desconstruir, criar, recriar, compor, organizar, elaborar, enfim, vivenciar.

Historicamente, a prática carrega consigo conotação inferior, como algo menos valorativo, enquanto o conhecimento científico se pauta, em especial, pela valorização do pensamento. Em decorrência dessa fragmentação, no que se refere à formação de professores, tem-se no campo uma visão da prática como algo de menor relevância. Acontece que a arte deixa ver um jeito de ensinar e aprender que não possibilita essa divisão. A própria ação na elaboração artística, nas artes visuais, na dança, na música, no teatro, no cinema, na literatura, na arquitetura, enfim, independente da área de conhecimento, a própria ação se configura como um todo integrado. Pode-se, por exemplo, falar sobre dança contemporânea, mostrar imagens, fotos, filmes, mas, em algum momento desse trajeto, provavelmente, será necessário experimentar movimentos, improvisar, criar e recriar sequências, organizar, compor, elaborar e reelaborar para deixar que os sentidos sejam interpretados e (re)significados.

Diante do repertório de movimentos e da corporeidade do sujeito, o aprendizado na dança percorre um processo, assim como na elaboração de um projeto arquitetônico, que envolve um fazer prático, reflexivo, colaborativo, que não pode ser compreendido como algo fragmentado, que acredito ser bastante próximo à ideia de reflexão-na-ação defendida por Schön (2000).

E, por fim, o aprendizado na dança pressupõe a artesanaria (o fazer e o refazer, a tentativa, o erro e o acerto) encontrada no ateliê. Nos ateliês e nos conservatórios, as condições de aprendizagem propiciam liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a professores que iniciam estudantes nas tradições da vocação e os ajudam, através da fala correta, a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver.

A epistemologia da prática: suas possibilidades e seus limites

Cumprido destacar que a proposta de Schön (2000) não representa um consenso no âmbito da formação de professores. Alguns renomados autores do campo, tais como Tardif e Moscoso (2018) e Zeichner (2008), no cenário internacional, e Duarte (2003), entre nós, apontam possibilidades, mas, sobretudo, limites da formação docente orientada pela concepção da epistemologia da prática.

Duarte (2003) considera que a tese de Schön (2000) desvaloriza o conhecimento científico e ainda promove uma pedagogia que desvaloriza o saber escolar. De acordo com o autor, a desvalorização do conhecimento científico não representa

um fato isolado, mas uma tendência no campo educacional. Os estudos que falam sobre o “professor reflexivo” surgiram na América do Norte e na Europa e são constituídos pelo ideário escolanovista. Nessa perspectiva, o professor reflexivo seria aquele que não se pauta no saber escolar (categorial), ao contrário, concentra suas ações nas representações figurativas, ou seja, no conhecimento-na-ação dos alunos, que compreendemos ser o conhecimento tácito defendido por Schön (2000).

Para Duarte (2003), a tese de Schön (2000) defende que a formação profissional deve voltar-se para o saber experiencial em vez de concentrar-se no domínio de teorias científicas. Nesse sentido, Duarte alega que não adianta criticar a forma como a universidade encontra-se estruturada se não houver uma análise crítica sobre a desvalorização do conhecimento escolar, científico e teórico. A crítica do autor demarca o que no campo da educação ficou conhecido como o recuo da teoria. Duarte (2003) considera que há uma dupla negação do ato de ensinar, nega-se que essa seja a tarefa do professor e nega-se que essa seja a tarefa dos formadores de professores.

Zeichner (2008) aponta que o conceito de ensino reflexivo se tornou um *slogan* adotado por professores formadores, com diferentes perspectivas políticas e ideológicas, para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, o termo perdeu qualquer significado específico. O autor ressalta ainda que o movimento internacional, no âmbito do ensino e da formação de professores, que defendia o *slogan* da reflexão colocava-se contra a visão de professores como técnicos que reproduziam modelos educacionais. Na esteira desse movimento ocorre o reconhecimento de que os professores detêm um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e que por isso devem assumir posição de liderança nas reformas educacionais. Para Zeichner (2008), a produção de conhecimentos sobre o ensino não é tarefa exclusiva da universidade, os professores da escola básica também têm teorias que podem contribuir na formulação de uma base de conhecimento sobre boas práticas de ensino.

O autor prossegue afirmando que se pode dizer pouco sobre um modelo de ensino e de formação de professores que considere um compromisso expresso com a ideia de reflexão. Afirma ainda que existe pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece “[...] em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro” (ZEICHNER, 2008, p. 543). Para ele, a ênfase ainda recai sobre o aspecto da reflexão como uma atitude individual

e uma ausência da sua atuação a contextos sociais mais amplos, o que, por vezes, pode fazer com que os professores considerem seus problemas como exclusivamente seus, sem relacioná-los à estrutura da educação escolar.

Dez anos após as primeiras críticas, Tardif e Moscoso (2018) ajudam a compreender a relevância da concepção prática e ainda que destaquem seus limites, aprofundam suas possibilidades. Os autores consideram as ideias de Schön (2000) como uma variante do cognitivismo, à medida que dão relevo à dimensão cognitiva da aprendizagem e do exercício do ensino. De acordo com Tardif e Moscoso (2018, p. 397), “Tais ideias afirmam que o atuar profissional passa por lidar com as capacidades reflexivas de alto nível: relato da prática, tomada de distância crítica, pausa na ação para pensá-la melhor, reflexão-na-ação, *problem-setting*, *problem-solving*, etc”.

A reflexividade ganha *status* nas ciências sociais, visto que as atividades sociais pressupõem regulação dos atores. Ator, neste caso, não se refere a um sujeito psicológico, mas a um princípio de inteligibilidade do social. A tese do profissional prático reflexivo defendida por Schön parece potente, pois “Não aplica um saber técnico, mas produz uma prática através da relação reflexiva que tem com ela” (TARDIF, MOSCOSO, 2018, p. 395).

Salienta-se que as práticas sobre as quais se busca refletir (no caso dos professores) são as práticas docentes, as quais são atravessadas por práticas sociais que abarcam desigualdades, pobreza, concorrência, exclusão e violências cotidianas. As práticas docentes formam uma unidade com o ofício de professor. Os autores apontam que, em diversos países, quando se analisa os programas voltados para a formação de professores, são escassos ou nulos os vínculos entre o profissional reflexivo e esse tipo de encruzilhadas sociopolíticas que fluem nas práticas docentes.

Não posso deixar de citar as experiências práticas de alfabetização que ocorreram no Brasil nos anos de 1960. Paulo Freire (1921-1997), inspirado nas ideias da teologia da libertação e do (pós) marxismo, constrói a proposta do movimento de educação popular. O ponto fulcral desse pensamento é a valorização e a emancipação do povo, possibilitado pelo desenvolvimento e exercício do pensamento crítico. Para Freire (1997), a educação bancária deveria dar lugar a uma educação dialogante. Nesse sentido, o professor seria um “criador de possibilidades, de construção e produção do conhecimento, um pensador crítico e um analista de sua própria prática” (TARDIF, MOSCOSO, 2018, p. 399). Estes autores destacam que a ideia do

profissional prático reflexivo de Schön não só está contida no pensamento de Freire, mas também foi radicalizada e levada a cabo a partir de sua dimensão pragmática: a práxis do professor.

Reitero que a epistemologia da prática, e por sua vez o processo de ensino e aprendizagem que envolve a artesanaria, a experimentação, em um processo colaborativo, que se efetiva no ateliê, representa uma proposta formativa potente para a formação do licenciado em dança. Reconheço que essa proposta recebeu críticas no que se refere à forma como foi apropriada pelo campo educacional, o que fez com que a concepção do professor reflexivo não se efetivasse em sua integralidade. Entretanto, defendo que a epistemologia da prática que envolve os conceitos de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação e o processo de ensino e aprendizagem ofertado no ateliê, a partir do pressuposto do talento artístico, dialogam e são potentes para a formação do licenciado em dança. Isso porque a arte possui especificidades, pois, conforme tenho defendido, o campo artístico envolve aspectos como a estética, a fruição, a estesia, a experimentação e, no caso da dança, todas essas questões estão relacionadas ao corpo e ao movimento. A dança e seu ensino favorecem um processo de aprendizagem que parte do corpo em sua inteireza, de modo que não é possível pensar a formação de um licenciado em dança a partir de uma visão dicotômica. O processo de ensino e aprendizagem na dança envolve os aspectos específicos do campo da arte, conforme apontado anteriormente, em diálogo com o corpo e o movimento a partir de uma visão integrada.

Conclusões

O artigo buscou apresentar discussões em torno do atual documento que norteia curricularmente o ensino de arte e de dança na educação básica brasileira. Tendo em vista a importância de pensarmos a formação daqueles que possivelmente desenvolverão o ensino de dança na escola, apresenta como proposta formativa para o professor de dança a epistemologia da prática.

Sobre a BNCC de Arte, ainda que a dança tenha marcado presença, o que pode ser compreendido como um aspecto positivo, foi possível depreender, a partir da análise do documento, que alguns termos aparecem de forma genérica. Foi identificada, ainda, a ausência de nomenclaturas específicas do campo da dança. Compreendo que a falta de clareza quanto à especificidade da dança, assim como de nomenclaturas

próprias do campo, invisibiliza um patrimônio imaterial rico e diverso que compõe essa área de conhecimento.

Concluo afirmando que a BNCC de Arte, no caso da dança, revela uma concepção limitadora frente às muitas possibilidades para esse ensino na escola, o que aponta para a necessidade de novas discussões e estudos. Essa concepção não é ingênua e pode trazer sérias consequências para a inserção da dança na escola, bem como para a atuação do professor licenciado em dança.

Finalizo afirmando que a dança e seu ensino na escola não podem ser vistos de forma limitadora, tal como prevê a BNCC de Arte. Ainda que estejamos em um tempo que aponta para um cenário desanimador, em que constatamos documentos curriculares assentados em uma visão neoliberal de ensino e formação. Acredito que sempre haverá espaços para propormos outras formas de pensar e agir frente aos desafios que envolvem a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, a formação do professor de dança, para o contexto escolar que acredito e defendo, se afirma no seio da epistemologia da prática, a partir da perspectiva do ateliê. A defesa se justifica, pois se trata da formação de professores em âmbito artístico e da compreensão da dança enquanto arte. Estabelecer uma relação reflexiva com a prática não só pode contemplar as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem do campo da dança como também pode favorecer a uma formação mais potente e em diálogo com a contemporaneidade.

Referências

- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular (BNCC) educação é a base*. Brasília, 2017.
- CASTRO, C. N. A. *Parecer sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular): componente curricular arte: área linguagens*. São Paulo: Unicamp, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Cassia_Navas_Alves_de_Castro.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2019.
- CRUZ, G. B. Pesquisa e formação docente: apontamentos teóricos. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2003.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-25, ago. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed., São Paulo: Paz e terra, 1997.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernos-cenpec.v4i2.293>

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr/jun. 2018.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535/554, maio 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

Submissão em: agosto de 2022

Aceito em: novembro de 2022

Sobre a autora

Cecília Silvano Batalha

Doutora em Educação, professora na Fundação Municipal de Educação de Niterói e colaboradora do GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores FE/UFRJ).

Fundação Municipal de Educação de Niterói.

E-mail: ceciliasilvano@yahoo.com.br