



MOLINA, Alexandre José. **Implicações da dicotomia *teoria-prática* para o artista formador**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas; Doutorado; Luiz Cláudio Cajaíba (orientador); Sérgio Coelho Borges Farias (co-orientador). Artista e pesquisador em dança, educador e gestor cultural.

RESUMO

A partir da análise de cinco cursos de Licenciatura em Dança no Brasil identificou-se, em estudo de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, concluído em fevereiro de 2008, que os processos de formação configurados nos currículos destes cursos apresentavam, com recorrência, uma lógica operativa que divide teoria e prática. Na perspectiva de avanço para a atual pesquisa de doutorado, desenvolvida junto ao PPGAC/UFBA, problematiza-se aqui essa dicotomia e aponta algumas reflexões sobre suas implicações no processo de formação de professores de dança. Observa-se, contudo, que esta lógica operativa poderá se desdobrar em outras dicotomias na relação artístico formativa, tais como: a fragmentação do conhecimento, a separação entre técnica e criação e o apartamento entre fazer e pensar dança. As reflexões aqui mobilizadas são tensionadas a partir de estudos recentes sobre dança, currículo, formação em dança e educação, a exemplo de Donald Schön, Diniz-Pereira, Márcia Strazzacappa e Willian Doll-Jr.

PALAVRAS-CHAVE: Dança: Experiência Artística: Currículo: Formação de Professores: Teoria e prática.

ABSTRACT

From the analysis of five undergraduate courses of Dance in Brazil, through a Master's Graduate Program of Dance at the Federal University of Bahia completed in 2008, it was identified that the formation processes configured in the curricula of these courses recurrently had an operating logic that divides theory and practice. With the prospect of advancement for current doctoral research, developed with the Doctorate in Performing Arts Program at the Federal University of Bahia, the following discusses this dichotomy and presents some reflections on its implications for the process of instruction of teachers of dance. It is observed, however, that this operating logic can develop into other dichotomies in relation to artistic instruction, such as: the fragmentation of knowledge, the separation between technique and creation and the division between doing and thinking about dance. These reflections are mobilized and challenged through recent studies of dance, curriculum, dance instruction and education, with examples of Donald Schön, Diniz-Pereira, Márcia Strazzacappa and Willian Doll-Jr.

KEYWORDS: Dance: Artistic Experience: Curriculum: Instruction of Professors: Theory and Practice.

Em fevereiro de 2008 desenvolvi uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPG-Dança), na Universidade Federal da Bahia

(UFBA), quando pude observar as propostas curriculares e pedagógicas de cinco cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, no que se referia à elaboração de propostas educacionais. Meu interesse consistiu em verificar como estas propostas respondiam a dois princípios destacados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN: i) a ideia de conexão de saberes; e ii) o tratamento na relação teoria e prática, e é esta última que trago para desenvolver neste texto, a partir das reflexões propostas junto ao curso de doutorado do PPGAC-UFBA.

A separação *teoria e prática* foi apontada, pelas cinco instituições observadas ao longo do mestrado, como um problema que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Sob a perspectiva da formação de professores, o recorte para o currículo e o projeto pedagógico remontou à possibilidade de observar aspectos implícitos na configuração destes documentos, em resposta às demandas das DCN para os cursos de graduação em dança.

Quais as implicações de um trabalho pautado na separação entre fazer e pensar na formação em dança? É possível detectar dicotomias presentes em propostas curriculares? Como processos de formação profissional podem favorecer a compreensão conjugada de teoria e prática? A observação destas questões apontam para uma realidade onde outras dicotomias emergem no processo: a fragmentação do conhecimento; a separação entre os estudos de técnica e criação na dança; o apartamento entre fazer e pensar dança, dentre outros. Daí o interesse em continuar tratando destas questões no processo de doutoramento.

Segundo Brzezinski (1998), teríamos ao menos três visões na forma de compreender currículo na relação teoria e prática: i) uma compreensão **dissociativa**, marcada por dois momentos muito distintos na sua estruturação: a dimensão teórica do currículo com uma forte base na aquisição de conhecimentos acumulados ao longo do tempo; e uma dimensão prática com foco no fazer pedagógico; ii) uma visão **associativa** que justapõe teoria e prática, mantendo-as separadas; e iii) o currículo como expressão da **visão de unidade**, no qual teoria e prática não aparecem separadamente.

Ao observar as propostas das instituições estudadas entre 2007 e 2008 foi possível destacar, por exemplo, os objetivos do curso da Instituição B¹, que propunha “instigar as possíveis relações entre o conhecimento teórico e o prático” relativo às questões da dança e da educação. Além disso, o Projeto Político Pedagógico deste curso de dança propunha entender o currículo “como instrumento que contribui na aquisição do saber de forma articulada”. Tal articulação deveria contemplar ainda,

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

¹ Os nomes das instituições foram preservados.

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

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

Sobre o *modelo associativo* de formação de professores, Diniz-Pereira (1999) aponta que este é um dos aspectos mais recorrentes para os cursos de Licenciatura em geral e, alguns cursos de Licenciatura em Dança não fogem a este universo. A estrutura dos cursos estudados no mestrado é apresentada no formato denominado por Diniz-Pereira (1999) como *Modelo 3 + 1* no qual o aluno é submetido a três anos de conteúdos específicos para a área, com mais um ano de conteúdos pedagógicos². Essa configuração sugere um entendimento de que os componentes de natureza pedagógica possuem um caráter distanciado dos componentes específicos; como se um validasse a função do outro numa compreensão hierárquica e verticalizada.

O modelo *3 + 1* tem relação direta com outro formato, denominado pela literatura especializada como “modelo da racionalidade técnica” (SCHÖN, 1993 *apud* GÓMEZ, 1995, p. 96). Segundo este modelo “a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (GÓMEZ, 1995, p. 96). Desta forma, a racionalidade técnica apresentaria, segundo Diniz-Pereira (1999), três problemas: i) a separação entre teoria e prática na preparação profissional docente; ii) a concepção de prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos; e iii) a crença de que para ser um bom professor, basta o domínio da área que vai ensinar.

Assim, os componentes de conteúdo específico antecedem aos pedagógicos e articulam-se muito pouco a estes. Além do mais, o contato com a realidade

² As DCN para cursos de dança propõem a organização dos conteúdos em três categorias: conteúdos básicos, conteúdos específicos; e conteúdos pedagógicos.

educacional acontece apenas no final do curso, de maneira pouco integrada com a denominada *formação teórica prévia*. Portanto, o que temos é “uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113), com a intenção de ensinar técnicas ao licenciando tornando-o apto a transmitir o conhecimento, formando um professor de caráter instrumental.

Nos programas curriculares observados, identificou-se o que destacam Schön (1993) e Diniz-Pereira (1999): componentes curriculares que poderiam proporcionar o contato do futuro professor de dança com o ambiente de formação – tais como Políticas Educacionais ou Estágio Supervisionado em Dança – são trabalhados apenas no penúltimo ou último semestre. Com isso, o momento do contato do futuro docente com a realidade da escola acontece apenas no final de sua formação. Somado a isto, os estudantes, muitas vezes, precisam ainda cumprir com Trabalhos de Conclusão de Curso, reduzindo ainda mais o tempo de reflexão sobre a experiência artístico-educativa. Visto que os semestres letivos têm em média uma duração de quatro meses, os alunos passam apenas cerca de 1/4 da sua formação imersos na realidade profissional para a qual, supostamente, estariam sendo preparados.

Dos cursos estudados, apenas um desenvolve a experiência docente com seus alunos desde o primeiro ano do curso. O estudante tem a possibilidade de entrar em contato com a realidade educacional de maneira gradual, desde o início da sua formação, confrontando suas vivências técnicas, artísticas e conceituações na dança, com as experiências docentes. Nesta perspectiva, ao longo de toda a graduação, o estudante passa por experiências diversas no âmbito educativo, desde o contato com o ensino não formal (ONGs, academias de dança e projetos sociais) até os três níveis da Educação Básica. Para todas as etapas, o aluno observa o contexto, elabora, aplica e avalia suas propostas de ações e desenvolve um relatório reflexivo sobre as atividades.

É problemática a suposição de que o *conhecimento prático* nada mais é do que a aplicação do *conhecimento teórico*. Aqui, mais uma vez, corre-se o risco da dicotomia. Segundo Doll-Jr. (1997), tal entendimento também teria influências do paradigma modernista que instituiu o modelo de treinamento básico para a formação profissional. Este modelo preconiza uma hierarquia entre as áreas do conhecimento. Em propostas de sistematização como estas, a dança aparece, muitas vezes, como meio ou recurso educacional que vem colaborar para a compreensão dos conceitos ensinados por outras áreas. Uma cadeia formada pela noção de fundamento, seguida por métodos pré estabelecidos, que culmina numa compreensão de ensino *do* estudante e não *com* o estudante. Nesta compreensão instrumental, a dança não teria um conhecimento a ser compartilhado; apenas funcionaria como mais uma ferramenta pedagógica.

Encerrando, é possível afirmar que os currículos estudados no mestrado, não apresentavam mudanças significativas desde sua criação. As modificações surgiram basicamente após a necessidade de adequação das propostas, a partir das indicações das DCN, no início dos anos 2000. Vale considerar que

os primeiros cursos de graduação em dança no Brasil possuem, em média, entre 15 e 20 anos de existência. Sendo assim, não houve tempo suficiente para maturação de propostas e ações pedagógicas ou que o universo para troca de experiências artístico-pedagógicas era bastante limitado, pois, desde a criação do primeiro curso de graduação em dança na UFBA, até o momento de realização do referido estudo de mestrado - cerca de 50 anos -, o país possuía apenas 10 cursos de Licenciatura em Dança. Hoje a realidade já mudou significativamente. Temos cerca de 34 cursos³ em funcionamento, entre Bacharelado e Licenciatura, sendo esta predominante.

Assim, a partir desta rápida introdução, é possível afirmar que a visão dicotomizada para teoria e prática em processos de formação em dança implica e é fortalecida por paradigmas não menos fragmentadores e que ainda são presentes na experiência artística e pedagógica na dança. Falo aqui de visões que separam corpo e mente em processos educacionais; onde técnica e criação artística não dialogam; ou ainda quando a ação artística não implica em posicionamento crítico. Nesta perspectiva, o estudo de modelagens curriculares torna-se o atual desafio de propor caminhos que possam dialogar de maneira mais orgânica com o contexto da formação em dança. É o que pretendemos até o final desta pesquisa de doutorado.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3 de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em dança e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

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

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

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

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

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008 131f. Mestrado (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa:

³ Ver www.formacaoemdanca.com mais informações sobre cursos de dança no Brasil.

Publicações Dom Quixote. 1995. p. 77 -92.

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