



O estágio no Curso de Dança: reflexões sobre docência, formação e conhecimento em dança

The internship in the Dance Course: reflections on teaching, education and knowledge on dance

Andrisa Kemel Zanellaⁱ
Universidade Federal de Pelotas

Helena Thofehrn Lessaⁱⁱ
Universidade Federal de Pelotas

Josiane Franken Corrêaⁱⁱⁱ
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Este artigo busca refletir sobre os sentidos e os modos de ser, saber e fazer a docência a partir do contato de estudantes de graduação com o ambiente escolar durante a realização do primeiro estágio em um Curso de Dança – Licenciatura de uma instituição pública. Sua escrita foi tecida a partir de reflexões sobre a docência em Dança, com o intuito de contribuir para a produção de conhecimento no período de estágio, especialmente no que diz respeito ao período inicial em que o acadêmico se percebe professor, trazendo problematizações acerca de aspectos vivenciados no contexto do ensino para crianças.

Palavras-chave: dança, estágio, docência, formação de professores.

Abstract

This article aims at reflecting on the meanings of teaching and the ways of being, knowing and doing it based on the contact of Dance undergraduate students with the school environment during the development of their first internship in a Dance Teaching Course, in a public institution. The text was written based on reflections on Dance teaching with the intention of contributing to the production of knowledge in the internship period, especially in the initial stages when the students begin to perceive themselves as teachers, bringing about discussions about different aspects experienced in primary education.

Keywords: dance, internship, teaching, teachers' education.

Enviado em: 30/07/19 - Aprovado em: 07/11/19

Apresentação da pesquisa

Como se caracteriza o processo de tornar-se professor? As experiências vividas por cada ser humano repercutem na profissão docente? Retornar à escola como professor de Dança é determinante na valorização e no gosto pela docência?

Essas inquietações, mobilizadas em cada nova turma que inicia o Estágio Supervisionado em Dança I: Educação Infantil e Anos Iniciais no Curso de Dança – Licenciatura de uma universidade pública, foram motores para a escrita deste texto, que tem por objetivo refletir sobre os sentidos, os modos de ser, saber e fazer a docência a partir do contato com a escola. Diante disso, tecemos uma escrita no decorrer do primeiro semestre de 2018 a partir dos diferentes contextos que compuseram os encontros disciplinares na universidade e a prática pedagógica de cada acadêmico.

Cabe ressaltar que o Estágio em Dança I é ofertado no quinto semestre do curso e possui oito créditos que totalizam 136 horas, distribuídas em atividades direcionadas à docência em Dança no contexto da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. De forma geral, as atividades desse componente curricular envolvem aulas presenciais com ênfase na leitura, reflexão e discussão sobre educação; orientações coletivas e individuais; observações na escola, em que os acadêmicos fazem o contato inicial com o campo de trabalho; planejamento da docência, em que ocorre a pesquisa de atividades para o público-alvo e de acordo com a realidade encontrada; prática docente supervisionada em Dança nas escolas da rede pública ou privada; e apresentação do relatório das ações desenvolvidas com reflexões sobre a experiência docente.

Desse modo, busca-se compartilhar experiências e contribuir para a produção de conhecimento sobre o período de estágio nos cursos de licenciatura em Dança, especialmente no que diz respeito ao período inicial em que o acadêmico se percebe professor, trazendo problematizações acerca de aspectos vivenciados no contexto do ensino para crianças. Para isso, o texto toma como referências principais as teorias de Josso (2004), Marques (2008), Almeida (2018) e Duarte Júnior (2000, 2004) e traz reflexões sobre a docência em Dança a partir dos depoimentos dos acadêmicos, realizados durante os momentos de orientação e supervisão dos estágios supervisionados no contexto e tempo mencionados.

De discente a docente: o estágio em Dança

Quando chega o momento de realizar o estágio, ocasião em que os licenciandos já cursaram, pelo menos, metade do curso de graduação, vários são os sentimentos que perpassam o acadêmico que terá a experiência como professor de Dança no ensino formal. Cremos que este turbilhão de sentimentos é devido ao fato de que a palavra 'estágio' costuma trazer consigo um conjunto de pensamentos e ideias do que significa a profissão docente. Peres (2006, p. 50) afirma que "muito provavelmente o caminho desejado por aqueles que ingressam no percurso da formação docente está fundado numa complexidade de representações e imagens construídas ao longo de suas trajetórias" – representações e imagens de escola, professor, aluno e docência que refletem a maneira como cada um foi assimilando o que viveu no decurso de sua formação.

Pimenta (1999, p. 20) afirma:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 1999, p. 20).

Assim, o acadêmico, futuro professor, chega à universidade com um repertório de saberes de como 'ser professor' a partir de suas experiências como aluno da educação básica. Nesse repertório, estão as imagens de professores marcantes, as aulas que foram significativas, bem como os projetos, os desejos, os motivos de ter escolhido a docência.

A formação inicial de professores, especificamente o momento em que acontece o ingresso na docência, torna-se um cenário de grande relevância para a construção da identidade profissional, com o processo de passar a ver-se como professor, e não mais como aluno, como explica Pimenta (1999).

É nos primeiros quatro semestres do curso de Dança – Licenciatura que se realiza a preparação e a introdução à docência. Nesse período, é dada visibilidade para a bagagem pessoal de cada sujeito, introduzindo-os às práticas docentes em Dança no ensino formal. São apresentadas abordagens de ensino e realizadas discussões sobre arte/dança, escola e sociedade. A ação de planejar uma aula de Dança passa a ser enfatizada, buscando instrumentalizar metodológica e pedagogicamente esses acadêmicos que estão se formando como professores. Nesse período, inicia-se, também, a aproximação com a escola, seja por meio de visitas e propostas de trabalho com observações, seja por meio de projetos de ensino¹, pesquisa e extensão.

No quinto semestre, chega o momento de realizar o estágio, de articular as teorias estudadas com a prática a ser desenvolvida. Podemos demarcar que, aqui, acontece uma 'divisão de águas' na vida dos futuros professores. Se antes imaginavam como era ser professor, agora iniciam, efetivamente, a docência. Não é mais o momento de idealizar, imaginar, pensar, e sim de agir. Expectativas e medos somam-se, as experiências já vividas são acionadas.

A iniciação é marcada pelo acolhimento, momento em que recebemos os acadêmicos, problematizando a prática docente, perguntando sobre suas expectativas em relação ao estágio. Nesse contato inicial, identificamos as angústias e preocupações dos estagiários em ir para a escola, assumir uma turma, seu medo de não serem os professores que imaginam e os desafios que acreditam que encontrarão ao realizarem um caminho de maneira autônoma e solitária.

Diante disso, partilhamos os caminhos já percorridos por nós e, nessa constante partilha, vamos introduzindo o que pensamos ser necessário para iniciar a prática. Fazemos uma visita prévia às escolas, indicando aquelas que têm interesse em receber estagiários. Temos todo um cuidado com a iniciação na docência, pois, apesar de termos evoluído, principalmente dos anos 2000 para cá, na inserção e reconhecimento da Dança como área disciplinar na escola, ainda há muitas escolas que não compreendem essa linguagem artística, havendo uma dificuldade em reconhecê-la como uma atividade com conhecimentos específicos e fundamentais para a formação do ser humano. Podemos observar isso quando

¹ Cabe ressaltar que o curso de Dança – Licenciatura faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde o ano de 2011. Esse programa proporciona a inserção do acadêmico na escola desde o primeiro semestre, tendo a possibilidade de desenvolver diferentes ações voltadas para a docência, como: criação e desenvolvimento de oficinas para as escolas parceiras; criação e fruição em dança; participação em eventos da área; aulas continuadas de dança nas escolas; elaboração de material didático-pedagógico, entre outras. Percebe-se que os estudantes que integram este Programa chegam ao estágio com um repertório de vivências e experiências em relação à prática docente construída na sua inserção e interação com o contexto escolar.

Marques (2011, p. 51) sinaliza 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, festas de fim de ano”.

E por que potencializamos esse cuidado? Porque acreditamos que o estágio é o momento que o acadêmico constrói seu vínculo com o campo da docência e com a escola. Na nossa visão, essa experiência precisa ser significativa e contribuir para a apropriação docente dos estagiários envolvidos no espaço escolar. Assim, apostamos fortemente no estágio como um momento de encantamento, de irresistível admiração (segundo o Dicionário Aurélio²) para que o estudante da licenciatura tenha vontade de ser professor, de estar na escola e de voltar para esta, investindo na docência e na construção do conhecimento em Dança a partir da experiência.

Josso (2004, p. 51) compreende o conceito de experiência a partir de três modalidades, quais sejam:

- a) ‘ter experiências’ é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) ‘fazer experiências’ são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) ‘pensar sobre as experiências’, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a) quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b).

Acreditamos que o período de estágio possibilita convergir as experiências vividas ao longo de uma história de vida com as decorrentes da inserção na escola e da prática docente. Assim, outros saberes e pensares serão produzidos e construídos. A formação, dessa maneira, ganha sentido pela dimensão experiencial.

Para Josso (2004, p. 55-56), a

formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os

² Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/encantar/>>.

outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

Instigar a formação a partir da perspectiva experiencial é apropriar-se do processo de formar professores, no nosso caso, como formadoras, e tornarem-se professores, em relação aos acadêmicos. Mas, para que isso aconteça, é necessário refletir diariamente sobre o vivido, pontuando os caminhos percorridos, as dificuldades encontradas, as possibilidades que vão surgindo. Esse vem sendo o propósito deste texto, que tem uma escrita reflexiva, mas também pragmática, vislumbrando contribuir para o campo da formação docente em Dança.

Da universidade para a escola: o caminho de tornar-se professor

Após efetivarmos os trâmites legais para o acadêmico ingressar na escola, iniciam-se as observações do contexto escolar em que o estagiário irá atuar. O retorno à escola traz lembranças de toda ordem que mobilizam afetivamente este sujeito, conforme já mencionado. É nesse momento que nosso papel como formadoras se efetiva, pois torna-se necessário problematizar o repertório de cada um, instigando-o a pensar sobre o presente a partir de um passado vivido na escola como estudante e das suas expectativas de futuro como professor.

As primeiras inserções caracterizam-se por um retorno, mas também por um estranhamento, tendo em vista as complexidades vividas atualmente na escola no que se refere ao ensino, às políticas públicas, à valorização da carreira docente, à infraestrutura, aos investimentos na educação, à tecnologia, entre tantas outras questões. Diante desse universo, surge o questionamento: como ser professor e, mais especificamente, ser professor de Dança em um contexto tão complexo?

De forma geral, grande parte das problematizações levantadas pelos estagiários volta-se para o campo da Dança e seu espaço no ambiente escolar, semelhantes àquelas já apontadas por Strazzacappa e Morandi (2006) e Marques (2012) em seus estudos. Dentre as principais problemáticas citadas, destacam-se a ausência da Dança na escola como uma área de conhecimento e o consequente entendimento equivocado do seu papel na escola por parte dos professores, diretores, alunos e suas famílias.

Como disciplina integrante do currículo, a Dança raramente é trabalhada na escola. Isso é verificado no município em que situa-se o Curso de Dança – Licenciatura, que, atualmente³, conta com apenas quatro professoras licenciadas em Dança atuando em escolas da rede pública de ensino, ministrando aulas na

³ Abril de 2019.

disciplina de Artes. Nas escolas privadas da cidade, a Dança se faz mais presente, mas geralmente aparece na forma de projetos extracurriculares ofertados em turno inverso ao das aulas regulares, de modo que apenas uma parte dos alunos participa. Há também atividades de dança propostas por professores de Educação Física nas escolas, mas essa atuação foge ao nosso interesse de pesquisa.

A partir dessa realidade, ao entrar no espaço escolar para o desenvolvimento dos seus estágios, os acadêmicos lidam não apenas com a complexidade acima mencionada, que inclui as novidades estruturais, burocráticas e sociais do contexto escolar, mas também com o desafio de desenvolver o trabalho em uma área ainda pouco explorada nesse ambiente e percebida, em muitos casos, de forma estereotipada e unidirecional por parte das pessoas envolvidas.

Ainda fortemente relacionada às festividades escolares e à reprodução de movimentos sem apropriação crítica, a construção do conhecimento em Dança precisa e precisou atravessar essas barreiras para buscar seu acontecimento de forma consciente e com potencial transformador. Nessa perspectiva, Tomazzoni (2017, p. 41) questiona e argumenta:

O trabalho de sala de aula precisa necessariamente ter como fim e resultado o palco? Via de regra o que percebo é esse imperativo, impositivo. O trabalho de sala de aula parece não valer por si, só ganha valor se for apresentado no palco (seja ele o do teatro ou aquele improvisado no pátio ou ginásio da escola). O objetivo da aula é o de preparar o corpo da criança para uma experiência de dança ou para uma exposição pública? O que é objetivo e o que é uma possível consequência?

Concordando com Strazzacappa e Morandi (2006, p. 74), cremos que a "construção do conhecimento em Dança envolveria muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, [...]; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento". A partir das colocações dos autores acima citados, entende-se que o processo vivenciado pelas crianças em sala de aula tem um fim em si mesmo e que as apresentações são consequências que podem ou não acontecer, a depender da vontade, da disponibilidade e do tempo. Para desmistificar o estereótipo de dança espetacular ainda predominante no pensamento da comunidade escolar, a busca por ampliar o universo da Dança acabou se tornando um objetivo a ser alcançado durante a prática docente dos estagiários. Para isso, seguindo as ideias de Strazzacappa (2012, p. 46):

O professor de dança atualmente assume novas funções. Mais do que um reprodutor de passos sistematizados, o professor deve ser um criador. Não importam o estilo, a técnica, a dança: exige-se cada vez mais que o professor de dança exercite suas capacidades criadoras, adapte os conteúdos a diferentes situações, ambientes, alunos, públicos e expectativas.

Foi a partir de tais percepções levantadas durante o período de observação, em associação às proposições teóricas estudadas, que os estudantes do curso de Dança – Licenciatura construíram seus projetos pedagógicos, já previamente estruturados na disciplina de Prática Pedagógica em Dança I. Esta se configura como um componente curricular que é pré-requisito para a matrícula no Estágio em Dança I e tem como objetivo investigar limites e possibilidades da docência em Dança para crianças, abordagens de ensino, planejamento e avaliação em Dança e estudos sobre infância(s) na contemporaneidade.

O projeto pedagógico estruturado pelos estudantes na disciplina acima mencionada antecipa o pensamento docente no sentido de que os futuros estagiários devem refletir sobre a justificativa das suas propostas, os objetivos, a metodologia, as atividades que pretendem desenvolver, os recursos que serão utilizados, bem como realizar pesquisas para dissertar sobre uma breve fundamentação teórica na temática escolhida para o projeto. Tendo em vista que o ensino de Dança não está presente de forma contínua na vida escolar dos alunos, entendemos que o exercício de construção do projeto pedagógico no semestre anterior à realização do estágio faz com que os acadêmicos se sintam mais preparados, seguros e sensíveis para perceber a realidade em que irão trabalhar e alinhar suas propostas a ela.

Feito isso, os estagiários iniciam a confecção dos planos de aula e dão seguimento à prática docente em sala com os alunos. A rotina de confecção e envio dos planos acontece semanalmente, sendo estes enviados com antecedência para as orientadoras de estágio e devolvidos com sugestões e correções antes de ministrarem suas aulas.

As atividades configuradas como prática docente devem totalizar 40 horas e envolvem o planejamento das ações docentes, a atuação em sala de aula junto aos alunos, a participação em reuniões e outras atividades promovidas pela escola, a observação e a interação no recreio, a pesquisa nos documentos da escola e a interação com professores, funcionários e alunos.

É relevante frisar que o Curso de Dança – Licenciatura tem dez anos de existência e, nesse período, já passou por diferentes reformas curriculares⁴, seja por necessidade contextual, seja por necessidade normativa. Em relação aos estágios, houve uma mudança importante: na primeira estrutura curricular do curso, o estágio era composto por 28 horas de atividade docente na escola, sendo cerca de quatro destas dedicadas à observação inicial de contexto. Assim, o estagiário dirigia-se à escola com a intenção de cumprir suas 24 horas de prática docente em sala de aula e, com foco nesse objetivo, acabava indo para a escola ministrar a aula planejada e, logo depois, voltava para a casa.

Atualmente, o estágio é composto por 40 horas de atividade docente na escola, o que implica uma maior aproximação com a realidade escolar e, por consequência, uma compreensão mais ampliada sobre as necessidades da instituição de educação básica. Nessa configuração, cerca de 20 horas são dedicadas à atuação em sala de aula, e o restante do tempo é distribuído entre observação de contexto, participação em reuniões e eventos escolares e planejamento de ações de mediação cultural, como, por exemplo, levar à escola apresentações de dança da universidade ou levar ao teatro os alunos da escola, entre outras possibilidades.

As professoras orientadoras da universidade, além de orientar os acadêmicos semanalmente por meio de *feedback* em relação aos planos de atuação do estagiário na escola, também os visitam durante a atuação em sala de aula e, por meio de formulários com critérios específicos⁵, realizam a avaliação do seu desempenho docente. Cada estagiário também recebe a supervisão de algum professor da instituição concedente do estágio.

Dessa forma, a avaliação é desenvolvida em seu decorrer, ao longo das próprias orientações, da construção do projeto pedagógico, das visitas/observações das aulas e do relatório de estágio, encerrando o período por meio de uma escrita com as reflexões sobre a prática vivida. Nesse processo, a relação entre formador e estudante se efetiva a partir de um diálogo que se alicerça na expectativa *versus* a realidade encontrada e na proposta de como desenvolver as aulas e, muitas vezes, implementar a Dança pela primeira vez na escola como atividade curricular.

⁴ O Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura e seu histórico de construção e revisão estão disponíveis virtualmente.

⁵ Comprometimento nas visitas de observação; apresentação e discussão do planejamento; disponibilidade à interlocução; (inter-)relações com professores, alunos e funcionários; contextualização dos conhecimentos; clareza e coerência ao expressar-se; dinâmica das aulas; pontualidade e frequência.

A prática docente e as questões de infância

A partir dos vínculos estabelecidos nas escolas e das discussões feitas na universidade, percebemos que é através da interação direta dos estagiários com as crianças que se torna possível, por parte dos acadêmicos, a percepção de singularidades que integram o desenvolvimento da criança, o que acarreta reflexões e problematizações acerca da infância.

Nesse sentido, há a compreensão de que não é possível universalizar o termo infância, que pode ser entendido de forma plural e desnuda de estereótipos, afinal “a criança não é uma coisa só”, “a criança não é um pequeno adulto limitado”, “crianças são sujeitos sociais com corpos próprios” e “crianças são produtoras de cultura, de linguagem e de história” (ALENCAR; MACHADO, 2017, p. 44).

É no dia a dia da escola e na interação com os estudantes, professores e funcionários que o acadêmico vai ampliando sua forma de ver e atribuir significado ao seu cotidiano. Se antes do estágio tinha-se uma percepção de criança, a partir da prática essa percepção é expandida e pode acontecer uma apropriação do campo teórico, na qual, por meio do estudo de autores ou da legislação, tornam-se viáveis os cruzamentos entre prática e teoria.

Podemos perceber isso quando os acadêmicos, ao lerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), encontram a definição de criança como um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Dessa maneira, os estagiários são provocados a associar o ser criança à ideia de construção de conhecimento por meio da brincadeira, da imaginação e da fantasia. Mesmo ao perceberem a pluralidade que abarca a infância, a ludicidade aparece como um elemento natural ao estado de ser criança.

No entanto, ao considerar o histórico da Dança no contexto escolar e seu sinônimo equivocado de recreação, em algumas ocasiões houve a preocupação, por parte dos estagiários, de pensar limites entre a dança e o brincar, a fim de fortalecer o movimento de valorização da área.

Mas, tratando-se da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como é possível propor esses limites por meio da prática de estágio? Não estaríamos transformando esse estado lúdico natural em um momento regulado pela escolarização? Ao encontro desses questionamentos, Santaiana (2008, p. 64) propõe que a

criança da educação infantil é também um aluno e, por vezes, o excesso de pedagogização/escolarização nas atividades propostas interfere em potencialidades que devem ser estimuladas, mas que somente serão conseguidas se houver espaço para suas decisões e atos de criação.

Ao mergulhar no campo de percepção das crianças e entender a seriedade que acompanha a ação lúdica, no decorrer da prática pedagógica, muitos acadêmicos perceberam que a Dança e o brincar podem acontecer de forma entrelaçada na escola, fazendo-se necessário assumir uma prática de diálogo com o lúdico e “investir em uma reconfiguração da educação que categoriza tudo, apostando na arte com sua potência de integrar, romper fronteiras e convidar à experimentação, à sensação, invenção, criação e ao brincar” (ALMEIDA, 2018, p. 17).

Nessa perspectiva, a relação entre saberes da Dança e ludicidade é estabelecida na compreensão da Abordagem Triangular para o ensino da arte⁶, proposta que compreende o fazer, o apreciar e o contextualizar nos processos de ensino e aprendizagem. A ideia de ‘fazer’ se relaciona com a condição de experimentar e criar possibilidades de movimento como um todo, que podem ser materializadas em estilos, gêneros ou linguagens de dança ou abordadas de modo mais livre, mediante improvisação ou diferentes estratégias de exploração do movimento. O ‘contextualizar’, outro vértice proposto, remete ao questionamento, à pesquisa, à reflexão crítica sobre a Dança e os diversos contextos em que ela se insere, relacionando-a com outros assuntos, experiências prévias e o cotidiano do aluno. Por sua vez, o ‘apreciar’ se refere à comunicação e compartilhamento de experiências por meio da Dança, atribuindo sentidos e interpretando significados não rígidos.

Por se tratar de uma experiência de estágio na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ficou evidente que “essa pequenada possui um

⁶ A Abordagem Triangular para o ensino da Arte foi proposta por Ana Mae Barbosa na década de 1980 e inicialmente pensada para as Artes Visuais. Segundo Marques (2012, p. 148), a autora “[...] trouxe para a epistemologia do ensino da Arte a necessidade de contextualização dos trabalhos artísticos em suas nuances e tessituras históricas, sociais, psicológicas, antropológicas”, ampliando a visão de que apenas o fazer basta. Na década de 2000, Isabel Marques propôs redes de relações e leituras entre o tripé inicial da proposta da Abordagem Triangular para o ensino da Arte (contextualizar, apreciar e fazer) e possíveis desdobramentos para o ensino da Dança.

mundo peculiar, autêntico, no qual sua curiosidade, sensibilidade, criatividade e capacidade de produção simbólica são expressas em gestos e movimentos” (ALMEIDA, 2018, p. 19-20). Ao perceber essas peculiaridades nas crianças, somadas ao fato de que o ensino da Dança, no currículo da educação básica, é incipiente⁷, o fazer/produzir/dançar foi o vértice mais urgente e enriquecedor a ser trabalhado para que a rede da Dança começasse a ser tecida.

Para que o corpo possa ser o próprio jogo e a própria brincadeira, precisamos antes de tudo conhecê-lo: conhecer é saber *o* corpo e saber *no* corpo. Conhecer o corpo no sentido de entender, compreender, estudar, mas, principalmente, no sentido de ‘saborear’, de experimentar, de explorar, sentir e perceber no corpo suas proposições e possibilidades, seus jogos e brincadeiras. Como? Jogando e brincando... É no próprio corpo e nas possibilidades de brincadeiras corporais que podemos entender, perceber, sentir, explorar e, principalmente, transformar nossos corpos e nossos jogos corporais. [...] Para realmente saborear-saber informações importantes, úteis e necessárias sobre o corpo e sua organização é muito mais significativo que saibamos e possamos brincar conhecendo e conceituando *no* corpo: tocar, mexer, apalpar, explorar, mover, experimentar, fazer e desfazer proposições corporais (MARQUES, 2008, p. 157-158).

As crianças, conforme destaca Almeida (2018), nos ensinam a conectar, costurar, interagir e mergulhar inteiras nos universos subjetivos, imaginários, expressivos e sensoriais. Nesse sentido, nossa reflexão trata de entender a construção de conhecimento das crianças por meio da experiência lúdica do corpo, em que há um estado de inteireza na atividade e um corpo lúdico que também é cênico justamente por essa presença. Assim como destacamos a necessidade de singularizar as infâncias, apontamos a necessidade de desmistificar a contextualização para essa faixa etária, entendendo que ela acontece nas relações tecidas pelas experiências do corpo:

dançar e atuar em forma de jogo – e não em forma de reprodução e repetição – permite que corpos lúdicos tornem-se também corpos expressivos, compartilháveis, comunicáveis e significativos para quem joga, dança e atua. Dançar articulando as múltiplas possibilidades, intersecções e relações dos elementos da linguagem corporal faz com que corpos lúdicos tornem-se corpos cênicos que dialogam, interferem, escolhem e podem transformar os cenários das artes e, conseqüentemente, os cenários sociais (MARQUES, 2008, p. 162).

⁷ Para uma revisão, sugerimos a leitura do artigo “Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro” de Corrêa, Hoffmann e Jesus (2018).

Barbosa (1998, p. 38) aponta que “contextualizar é estabelecer relações”. Ou seja, a contextualização não é pensada de forma isolada da apreciação e da produção artística. No entanto, esses entrelaçamentos podem acontecer por meio do fazer da dança. No que diz respeito à presente escrita, que traz a experiência de um contexto de fase inicial escolar, e ao tempo disponível reduzido para desenvolver as propostas, se tornou menos importante conhecer quem foi Rudolf Laban⁸, qual o período histórico em que ele propôs suas ideias e em que contexto emergiram suas proposições, por exemplo, e mais importante experienciar suas propostas e impregnar o corpo de sentido a partir da vivência, valorizando a sensibilidade como forma de conhecimento e incentivando relações com o cotidiano das crianças.

Zancan (2018), apoiando-se em Duarte Júnior (2000), lembra que nosso conhecimento ocorre por meio dos sentimentos e da simbolização. Nesses dois processos, a linguagem fornece o sistema simbólico básico para que possamos compreender nossas experiências e atribuir-lhes significações. Desse modo,

a percepção está em constante negociação com aquilo que se sente e suas vias de simbolização. Pela percepção estamos constantemente produzindo sentido. [...] Trazendo essa noção para o campo da dança, a potência gerada pelo corpo em movimento afeta principalmente a ordem dos sentimentos, daquilo que ainda não foi conceitualizado pela linguagem. [...] Sabemos que estamos o tempo todo produzindo sentidos, mas o que quero destacar é que podemos aceitar estar nessa dimensão na qual a força está em não conceituar (ZANCAN, 2018, p. 26-29).

Por mais complicado que pareça separar os domínios do sentir e do compreender através de palavras, “há um domínio íntimo aonde a linguagem não pode chegar, que permanece inacessível aos conceitos verbais” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 75), principalmente quando consideramos crianças que estão na fase inicial da construção discursiva da linguagem. Nesse ponto, a atribuição de sentidos pode ocorrer por meio da experiência sensível de movimento, não havendo necessidade de conceituar, mas de mergulhar inteiramente nas propostas de movimento com as crianças.

O mergulho nos seus universos imaginários, criativos e sensíveis incentivou a construção de outros saberes e pensares que levaram à ampliação do olhar sobre as infâncias, assim como fez emergir dessa experiência a ideia de que “a interação

⁸ Rudolf Laban (1879-1958) foi um importante educador-artista-pesquisador que desenvolveu notáveis reflexões e entendimentos sobre o movimento corporal a partir de uma minuciosa análise, que foi bastante considerada durante a experiência de estágio aqui descrita. Segundo Strazzacappa e Morandi (2006), Laban foi um dos primeiros teóricos do movimento corporal a se preocupar com a dança na educação escolar.

entre criança e adulto deve ser de parceria, diálogo, escuta, apoio; ambos se inspiram, fortificando diferentes modos de ver, sentir e fazer” (ALMEIDA, 2018, p. 19).

Com as experiências vividas, a prática pedagógica ganha um outro sentido, ancorado em um fazer, um pesquisar e um refletir que partem do vivido. Para Josso (2004, p. 56),

esta integração efetua-se segundo uma dinâmica de transformações psíquicas e comportamentais que colocam em jogo a dialética entre o individual e o coletivo, transformações ao longo das quais as desaprendizagens, acompanhadas de sentimentos de indecisão, de absurdo, fragilidade ou perda, são contrabalançadas pela emergência de uma sensibilidade nova, pela descoberta de um ou vários níveis de conhecimento, de capacidades insuspeitas.

Dessa maneira, o acadêmico passa a fazer conexões que entrelaçam sua história de vida, seu percurso formativo e sua vivência no espaço escolar, constituindo sua identidade docente a partir de elementos que vivenciou no espaço formativo e no chão da escola.

Dos desafios às descobertas: enfim o estágio realizado

Até o momento, podemos demarcar que as experiências vividas são como experimentações, com a descoberta dos estagiários como professores ao ingressar na prática docente de fato e seu envolvimento direto com as realidades e contextos escolares. Nesse sentido, ao encontro de Pimenta e Lima (2010), o estágio também se configurou, como já mencionado, em uma possibilidade de pesquisa, envolvendo o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções para as situações relacionadas ao ensinar e aprender que aparecerem no processo.

Os depoimentos dos acadêmicos, narrados no último encontro do semestre, evidenciaram que as descobertas advindas da experimentação marcaram a docência por razões diversas, que estão vinculadas a seus percursos singulares, assim como por razões semelhantes, que se relacionam com a natureza incipiente da área da Dança na escola. Também foi solicitada a escrita de uma frase ou palavra que resumisse a experiência vivida, e, a partir desse exercício, confirmou-se que o período acabou ultrapassando a mera experimentação, pois, diante dos imprevistos que acompanham a profissão, ela se transformou em desafio para os alunos; depois, em percepção de sua capacidade, ao conseguirem lidar com os imprevistos; e, finalmente, em superação e sentimento de realização.

Apareceram frases como 'ressignificação da docência' e 'a simplicidade de um sorriso como forma de movimento', que revelaram ampliação e amadurecimento sobre o significado de ser professor e, ao mesmo tempo, carregam consigo reflexões sobre a noção de Dança e o que interessa mais ao ensiná-la na escola. Assim, foi possível reiterar que as Danças não precisam se enquadrar em um gênero específico e que cada um pode criar seus próprios movimentos a partir das suas experiências, dificuldades e habilidades. Nesse contexto, Corrêa e Santos (2014, p. 523) destacam:

Seria importante, talvez, que o professor de dança pudesse olhar, dialogar com os corpos de seus alunos, não somente na perspectiva de alguém que vai ensiná-los a dançar, mas como corpos que têm uma história de movimento, de dança, aos quais serão propostas outras possibilidades. Possibilidades estas que, quando confrontadas ou mescladas com a cultura corporal de cada um, façam-nos refletir sobre seus corpos, seus movimentos, suas relações, suas criações etc. Dessa maneira, é possível propiciar situações de aprendizagem que favoreçam a exploração das potencialidades de cada indivíduo em prol da construção de conhecimento relacionada ao corpo e do convívio no coletivo, numa perspectiva criadora e cooperativa.

Para que as impressões destacadas viessem à tona, a 'sensibilidade' foi uma característica fundamental citada pelos acadêmicos. Foi preciso que eles se colocassem como professores sensíveis, flexíveis e críticos diante dos desafios encontrados, entendendo que

na maioria das vezes, as vivências planejadas não ocorrem como esperado, especialmente porque a concebemos com base em nossa visão de mundo. E, aqui, reside o papel da reflexão após ação, no intuito de afinar nosso olhar para o protagonismo infantil e criar novas estratégias para a ampliação das percepções dessa gente miúda sobre si, o outro e o meio (ALMEIDA, 2018, p. 121).

As crianças, de forma geral, desacostumadas a terem aulas de Dança no currículo escolar, embarcaram com muita energia e intensidade nas propostas dos estagiários, o que foi bastante positivo, porque houve pouca resistência ou recusa na participação das atividades. No entanto, diante de tanta energia contida e vontade de se expressar, foi necessário desenvolver estratégias para que a aula funcionasse de forma saudável. A maior parte das escolas não dispunham de uma sala ampla para a prática da Dança, e, por isso, os estagiários precisavam arredar as mesas e cadeiras para obtenção de maior espaço livre. Essa estratégia funcionou quando as próprias crianças ajudavam na preparação da sala para a prática das atividades, mas, em outras situações, foi necessário liberar o espaço da sala

gradualmente no decorrer das aulas porque as crianças apresentavam um comportamento agressivo ao terem tanta liberdade.

Diante da necessidade de criar outras estratégias, os estagiários perceberam a importância tanto da confecção dos planos das aulas quanto do desprendimento em relação a eles. O planejamento se tornou fundamental para a reflexão acerca dos objetivos pretendidos, mas inúmeras vezes foi necessário desapegar, adaptar e criar.

Por fim, mesmo com todos os desafios, descobertas e até mesmo desconfortos, as palavras escolhidas pelos acadêmicos foram 'carinho' e 'certeza'. Isso porque eles concordam com Gadotti (2005, p. 27) quando o autor escreve que "ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores".

Considerações

Chegamos ao final deste artigo ressaltando que muitos são os sentidos, modos de ser, saber e fazer da docência quando se inicia o estágio na escola. Como podemos observar no decorrer do texto, a prática docente conjugou uma história vivida no passado e no presente no cotidiano escolar.

As experiências formam a base para a constituição da identidade docente, pois elas envolvem um processo de planejamento, pesquisa, reflexão, ação e, também, interação entre professor formador, professor da escola, estudantes, funcionários e a comunidade escolar de forma mais ampla. Tudo isso é repleto de uma diversidade e uma multiculturalidade que muitas vezes provocam e desacomodam o futuro professor.

Diante desse panorama, está o nosso papel como formadoras. Uma responsabilidade imensa, pois a nós cabe a mediação da prática docente, orientando, dialogando e, muitas vezes, instigando o futuro professor a ir além, além de estarmos apostando em seu potencial, frequentemente não reconhecido por ele mesmo, para desenvolver sua prática pedagógica.

Apostamos que esse processo deve ser permeado por um saber sensível (DUARTE JÚNIOR, 2004), em que tanto o formador quanto o acadêmico estagiário estejam atentos para o conhecimento que é produzido no que está sendo vivido no aqui-agora, na universidade e/ou na escola. Assim, foi ancorando a prática nos

saberes produzidos na imersão do cotidiano escolar que atuamos como professoras, formadoras e orientadoras de estágio.

O contexto em que estamos inseridas atualmente, em que a Dança ainda não é plenamente valorizada e reconhecida na escola, torna o estágio um espaço para a inserção e consolidação da linguagem na educação, na formação de crianças, jovens e adultos. Assim, investir em um trabalho que incentive a docência, a partir de uma postura que busque o encantamento pela escola e, ao mesmo tempo, reconheça esse lugar como um campo de lutas e resistências é extremamente importante na formação de professores engajados e comprometidos com a arte.

Entrelaçar as teorias estudadas com a prática experienciada pressupõe uma investigação, um planejamento e uma reflexão consistente para que o estágio não seja apenas uma atividade a ser cumprida; que seja reconhecido como um espaço em que a construção da identidade pessoal e profissional ganha força.

Desse modo, buscando retomar o início do nosso texto, ousamos afirmar que o processo de tornar-se professor se dá na prática cotidiana, entrelaçando o estudado e o vivido, a partir do diálogo e da constante partilha de saberes entre formadores, professores em exercício, estudantes, funcionários e a comunidade escolar. Nesse campo, devemos entender que o repertório pessoal é extremamente importante, pois agrega crenças, valores, expectativas e projetos de vida que atribuem sentido para a docência. Retornar para a escola como professor de Dança e vivenciar uma experiência significativa é muito importante para a valorização e o gosto pela profissão professor. E, sim, o estágio se caracteriza não apenas pela inserção, mas pela ação, sendo necessário para a implementação e consolidação da Dança na escola.

Referências

ALENCAR, J.; MACHADO, N. Infância e dança: um jogral-manifesto. In: BOFF, F. B. (Org.). **Pequenices**: dança, corpo e educação. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017. p. 44-45.

ALMEIDA, F. S. **Dança e educação**: 30 experiências lúdicas com crianças. São Paulo: Summus, 2018.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CORRÊA, J. F.; HOFFMANN, C. A.; JESUS, T. S. de A. Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro. **OuvirOuvir**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 194-205, 2018.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, 2014.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

JOSSO, M. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, I. Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **O lúdico na prática pedagógica**. Canoas, RS: ULBRA, 2008. p. 149-164.

_____. **Ensino de Dança hoje – textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERES, L. M. V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)... In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006. p. 49-65.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTAIANA, R. da S. Infância e escolarização: elementos para pensar nas práticas pedagógicas. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **O lúdico na prática pedagógica**. Canoas: ULBRA: 2008. p. 53-67.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva...e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino de artes: construindo caminhos**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 38-79.

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

TOMAZZONI, A. Dança para crianças ou jogo dos sete erros? In: BOFF, F. B. (Org.). **Pequenices: dança, corpo e educação**. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017. p. 40-43.

ZANCAN, R. F. A percepção do espectador sobre o corpo que dança. **Poiésis**, Niterói, v. 19, n. 32, p. 21-36, jul./dez. 2018.

ⁱ Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas com período sanduíche na Universidade Fernando Pessoa, Porto/Portugal. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga pela Universidade

Luterana do Brasil/Canoas/RS. Bacharel em Artes Cênicas nas habilitações Interpretação e Direção Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Atua como professora adjunta dos Cursos de Dança-Licenciatura e Teatro-Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM/UFPEL/RS) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM/RS).

ii Doutora em Educação Física (UFPEL)Membro do Grupo de Pesquisa OMEGA - Universidade Federal de Pelotas Pelotas - Rio Grande do Sul – Brasil.

iii Doutora em Artes Cênicas (UFRGS)Professora Adjunta do Curso de Dança - Licenciatura - Universidade Federal de Pelotas - Rio Grande do Sul – Brasil.

Como citar esse artigo:

ZANELLA, Andrisa Kemel; LESSA, Helena Thofehrn; CORRÊA, Josiane Franken. O estágio no Curso de Dança: reflexões sobre docência, formação e conhecimento em dança. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 3, p. 191-209, set./dez. 2019.