



revista
brasileira
de estudos
em dança

Desafios da dança na escola no pós-pandemia: experiências em estágio supervisionado

*Desafíos de la danza en la escuela en la pos pandemia:
experiencias en una pasantía supervisada*

Neila Cristina Baldi

BALDI, Neila Cristina. Desafios da dança na escola no pós-pandemia: experiências em estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 96-114, 2023.



RESUMO

O artigo discute os desafios da Dança na escola, apontando aqueles acrescentados com o retorno à presencialidade no pós-pandemia. O texto traz reflexões de 11 estágios supervisionados em Dança na educação infantil e no ensino fundamental 1 em 2022. Para a análise foram utilizados relatórios construídos a partir do Projeto de Ensino Aprendizagem (VASCONCELLOS, 2002), com as observações dos/as estagiários/as anotadas em seus planos de aula, em um movimento de reflexão na ação (SCHÖN, 2000). Entre os desafios inerentes à Dança na escola estão a seleção de conteúdos e falta de currículo, os conceitos e pré-conceitos sobre dança, a falta de espaço físico e a descontinuidade da aprendizagem. A pandemia trouxe outros: o *TikTok* e a defasagem na aprendizagem. Os relatórios indicam que parte dos desafios são comuns há anos e que o estágio foi a oportunidade de conhecer a profissão, e de se encantarem e encantarem com suas docências.

PALAVRAS-CHAVE dança; escola; estágio supervisionado; pandemia.

RESUMEN

El artículo discute los desafíos de la Danza en la escuela, señalando los que se suman con el retorno a la presencialidad en la pos pandemia. El texto trae reflexiones sobre 11 pasantías tuteladas en Danza en educación infantil y primaria 1 en 2022. Para el análisis se utilizaron informes construídos a partir del Proyecto de Enseñanza y Aprendizaje (VASCONCELLOS, 2002), con las observaciones de los pasantes anotadas en sus planes de estudio, en un movimiento de reflexión en acción (SCHÖN, 2000). Entre los retos inherentes a la danza en la escuela se encuentran la selección de contenidos y la falta de currículo, los conceptos y preconceptos sobre la danza, la falta de espacio físico y la discontinuidad de los aprendizajes. La pandemia trajo otras: *TikTok* y la brecha de aprendizaje. Los informes indican que parte de los desafíos son comunes desde hace años y que la pasantía fue la oportunidad de conocer la profesión, y quedar encantado y encantar con su enseñanza.

PALABRAS CLAVE danza; escuela; pasantía supervisada; pandemia.

Desafios da dança na escola no pós- pandemia: experiências em estágio supervisionado

Neila Cristina Baldi ¹

¹ Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. Mestre pelo mesmo programa. Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Dança em Consciência Corporal pela UniFMU (2007) e em Gestão Cultural pelo Senac (2013). Possui graduação em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi (2009) - licenciatura e bacharelado - e graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Foi professora da educação básica nas séries iniciais (Magistério) e professora de dança na educação básica (infantil e fundamental I).

Apesar de, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Dança estar presente como uma das linguagens do componente curricular Arte e, portanto, obrigatória na educação básica, ainda é incipiente, de fato, no chão da escola. Por isso, a necessidade de se discutir os desafios da presença da Dança na escola e como estes foram ampliados com a volta à presencialidade pós-pandemia² da Covid-19, que deixou muitas redes de ensino em modo remoto por quase dois anos.

O presente texto discute os desafios da Dança na escola, a partir das vivências de estudantes que realizaram Estágio Supervisionado em Dança I – Infâncias no ano de 2022. Foi o primeiro estágio presencial para a turma em questão, uma vez que em 2020 e 2021 todas as disciplinas foram realizadas remotamente, inclusive um dos estágios (Estágio Supervisionado em Dança III – Comunidades). Por opção do Colegiado do Curso de Dança-Licenciatura, os estágios 1 e 2, realizados na escola, só foram oferecidos presencialmente, enquanto o 3 foi ofertado duas vezes, durante o período de ensino remoto. Isso significa que o sequenciamento das disciplinas foi alterado em virtude da pandemia.

Mesmo com presencialidade na Universidade, a partir do primeiro semestre letivo de 2022, excepcionalmente estávamos de forma híbrida: os encontros de supervisão de estágio se davam remotamente, mas as aulas nas escolas ocorriam presencialmente. Isso porque, por se tratar de formandos(as), o Colegiado do Curso autorizou que os estágios pudessem ocorrer nas cidades em que os(as) estudantes se encontravam e não na cidade sede da Universidade.

² Cabe lembrar que, mesmo muitas pessoas voltando a atuar presencialmente e se referindo ao termo pós-pandemia – como aqui também está sendo chamado – oficialmente, até a escrita deste artigo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) ainda não havia decretado o seu fim.

No primeiro semestre letivo de 2022 foram 11 estudantes de Dança-Licenciatura estagiando nas redes estadual e municipal, em cinco cidades distintas, sendo duas estagiárias atuando na educação infantil, três estudantes no primeiro ano do ensino fundamental, dois no terceiro ano, um no quarto e três no quinto ano. Em nenhuma das escolas havia professor(a) de Dança para a supervisão de campo – os estágios foram supervisionados por pedagogas, com exceção de um, com professora de Artes.

Todos os estágios aqui discutidos passaram pelo mesmo processo de orientação, que previa, inicialmente, encontros semanais para discutir as observações nas escolas e construção do projeto de estágio e, posteriormente, encontros quinzenais grupais – por faixa-etária e, eventualmente, da turma toda – para o compartilhamento do processo, intercalados com orientações individuais. Os projetos foram construídos a partir das observações nas escolas e da busca pelos referenciais curriculares das redes de ensino, tendo como referência a proposta de Projeto de Ensino-Aprendizagem (PEA), de Celso Vasconcellos (2002), constituído da Análise da Realidade, da Projeção de Finalidades e das Formas de Mediação. Semanalmente os planos de aula eram enviados à orientadora, com antecedência para que fossem devolvidos com sugestões e correções antes de ministrarem suas aulas. Ao longo do semestre, os(as) estagiários(as) iam escrevendo reflexões em seus planos, em um movimento de reflexão na ação (SCHÖN, 2000) que culminariam com o relatório final, constituído dos elementos do PEA, com o acréscimo dos Resultados Obtidos, que foi apresentado em um seminário. Todos os relatórios citados tiveram autorização dos(as) estudantes e permissão para revelar seus nomes.

Importante ressaltar também é que o nosso entendimento de Dança na escola é diferente de Dança numa escola de dança. “Não estamos na escola apenas para ensinar repertórios, nem para repetir movimentos, muito menos para formar bailarinos(as)” (BALDI, 2020, p. 15).

Apesar de as aulas de Artes terem carga horária de uma a duas horas-aula, a depender da rede de ensino, no ensino Fundamental 1, e, no caso da Educação Infantil, não haver

separação por componente curricular, todos(as) os(as) estagiários(as) deveriam ficar um turno inteiro na escola, de modo a não apenas cumprir a carga-horária de estágio, como também ter tempo para desenvolver vínculos com as crianças e conhecer mais a escola e a profissão a partir do(a) professor(a) regente.

Os desafios aqui apresentados são desde aqueles inerentes à Dança na escola – sem pandemia – quanto os impostos pelos até dois anos de ensino remoto e o que isso provocou na vida dos(as) alunos(as) e se refletiu nas aulas de Dança.

Desafios inerentes à dança na escola

Um dos grandes desafios quando se vai para a escola formal é a escolha dos conteúdos. Boa parte das redes de ensino municipais não tem um currículo específico para Dança. Assim, os(as) estudantes foram estimulados(as) a pesquisar estes referenciais, tanto estadual quanto municipais, e compartilhá-los com a turma de estágio. Foi a partir deste material e da observação docente que se deu a escolha dos conteúdos.

Nem sempre a Dança aparece de forma isolada nos referenciais, como relatado pelo estudante Henrique Soares (2022), cuja matriz referencial curricular pesquisada apontava conteúdos relacionados ao corpo, gestos e movimentos para o primeiro bimestre do primeiro ano do ensino fundamental. No documento é esperado que o(a) aluno(a) crie movimentos, gestos, olhares e mímicas com brincadeiras, jogos e atividades de expressão artística, além de conhecer seu corpo, os sons produzidos por eles como palmas, sopros, estalos e outras possibilidades, tudo isso contemplando as quatro linguagens da Arte.

Na escolha dos conteúdos, outra estratégia utilizada pelos(as) estagiários(as) foi fazer relação com o que as crianças estavam aprendendo com a professora regente, em outras áreas de conhecimento, como no relato de Jeovan Assunção (2022, p. 6):

[...] realizei duas unidades didáticas, na qual a primeira foi com foco no Corpo e a segunda no Espaço, relacionando com os conteúdos propostos pela professora regente que já estava trabalhando substantivos e cinco sentidos, possibilitando que os meus planos de aula fizessem relação com esses conteúdos. Ainda, na segunda unidade de ensino foi trabalhado Espaço em relação ao Meio Ambiente, já que não estudaram isso no 1º e 2º ano do ensino fundamental I devido a pandemia.

O mesmo fez Emanuelli Schirmer de Andrade (2022): segundo ela, na primeira unidade didática, a turma estava trabalhando números e formas, então a caixinha de tarefas da Dança usava formas geométricas e numeração, instigando estes conhecimentos nas aulas de dança. Além disso, com a intenção de aproximar as práticas do estágio com os demais conteúdos trabalhados em aula, os planejamentos eram constantemente revisados e alguns refeitos. Relato semelhante ao de Juli Dotta (2022, p. 44):

Como os/as estudantes estavam em período de alfabetização, por isso, vi na dança uma possibilidade de aprender palavras novas para construir o vocabulário dos/as alunos/as. As aulas me mostraram que, sim, a dança como área de conhecimento cabe dentro da escola, é preciso abrir espaço para tal, mas é possível.

A dificuldade em relação aos conteúdos está relacionada também a outro desafio: o conceito do que é Dança. Muitos(as) estudantes reportaram que os(as) docentes regentes não compreendem suas propostas artístico-pedagógicas, pois imaginavam um tipo de Dança a ser desenvolvida. Em algumas vezes, isso se dava também com os(as) alunos(as). O estagiário Robson Cruz (2022) disse, em seu relatório, que precisava compreender que a turma tinha quase nenhum contato com Dança, a não ser as coreografias realizadas em eventos, como a festa junina; e, por isso, a necessidade de trabalhar para além da sequência coreográfica numa frontalidade.

Esta questão está relacionada ao que Zanella, Lessa e Corrêa (2019, p. 196) apontam:

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.

Lembro-me de uma das estagiárias sempre relatar, nas orientações individuais, sobre a posição da professora regente, de questionar se o que ela estava trabalhando era Dança. Importante destacar que em nenhuma das cinco cidades onde os estágios ocorreram há licenciados(as) de Dança concursados(as) – uma vez que os estágios são em escolas públicas. Apenas na cidade sede da Universidade existem licenciados(as) em contratos temporários atuando nas disciplinas de Artes, em seleções que não abrangiam a especificidade da Dança. Nas escolas particulares, a Dança está presente como atividade extraclasse. Por isso, torna-se um 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.” (ZANELLA; LESSA; CORRÊA, 2019, p. 196)

Quando adentramos a escola, muitos outros desafios nos são apresentados. Sousa e Hunger (2019) dizem que as pesquisas sobre o ensino da Dança na escola, realizadas entre o início deste século até meados de 2015, têm abordado as seguintes dificuldades: material didático, infraestrutura escolar, preconceito, formação acadêmica e questões religiosas ou midiáticas enfrentadas pelos(as) docentes(as). No estudo desenvolvido pelas autoras, entre os enfrentamentos internos, 25% são referentes aos materiais didático-pedagógicos, como recursos didáticos audiovisuais (aparelho de som, televisão, DVDs, CDs, data show, informática, sala de multimídia, vídeos, microfone etc.) e recursos pedagógicos (livros, filmes, artigos, documentários, entre outros). Muitos(as) dos(as) estagiários(as) produziram seus materiais, assim como levaram seus recursos, não reportando estas dificuldades durante o período de docência. E, em alguns casos, como no relato abaixo, estes recursos estavam relacionados com a fase escolar:

O fato das crianças estarem em fase inicial da alfabetização o uso da visualidade (desenhos, gravuras, imagens) e outros recursos como balões, massinhas de modelar, folhas coloridas, bambolês, dentre outros, auxiliaram na prática e no processo de aprendizagem pois tornaram-se atrativos, diferenciados e estimulantes no ensino para a criança. Quando

o aluno se relaciona, sente e experiência diferentes recursos pedagógicos percebi que o ensino se potencializa, ganha vida e diferentes interpretações e imaginações. (SOARES, 2022, p. 21)

Emanuelli Schirmer de Andrade (2022) observou que as crianças, da pré-escola preferiam atividades com caráter “livre” e exploratório e o uso de recursos didáticos (imagens, vídeos, cartas, etc.) gerava maior envolvimento nas aulas e contribuía no entendimento dos conteúdos.

A infraestrutura escolar (22%) foi a segunda barreira indicada pelos(as) participantes da pesquisa de Sousa e Hunger (2019): limitação do espaço, estrutura física inadequada e falta de espaço físico. Esta foi uma queixa recorrente dos(as) estagiários(as). Em algumas escolas havia um auditório no qual as aulas poderiam ser desenvolvidas, mas nem sempre estava disponível e, quando não estava, a aula era adaptada para a sala da turma ou para o pátio. “Aulas que eram para ser no auditório e precisavam de espaço várias vezes foram na sala de aula pequena, por ter outra atividade que a escola considerava mais importante para ocupar o espaço”, afirma Luiza Montanari (2022, p. 4). O relato da estagiária evidencia também outra problemática: a pouca importância que as escolas dão às aulas de Dança, como se pudessem ser realizadas em qualquer lugar ou não precisassem ser realizadas. Além disso, quando a aula ocorria no pátio, os(as) estagiários(as) relatavam dois problemas: o barulho externo e a dispersão das crianças.

Sobre este tema Sousa e Hunger (2019, p. 15) apontam as seguintes questões:

Cabe salientar que os prédios escolares devem estar adequados às novas realidades e necessidades educacionais e de ensino, ou seja, serem flexíveis e adaptáveis às mudanças (sociais, culturais, econômicas, políticas), para proporcionar espaços diferenciados e mais adequados à aprendizagem. Esse é o grande desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais. Gaspari (2011) e Saraiva et al. (2005) sugerem que os professores utilizem outros espaços escolares, com o intuito de oportunizar as vivências em dança em diferentes lugares na escola, porém a equipe escolar também precisa pensar, discutir e refletir sobre a organização espacial e temporal (Sousa, Hunger, & Caramaschi, 2014) disponíveis na escola, para que todos os professores possam ministrar qualquer conteúdo aos alunos.

Não podemos esperar o espaço ideal para colocar a Dança, de fato, na escola. Mas ao colocá-la, temos que criar demandas

para que os espaços sejam os mais adequados e, aos poucos, transformados. Os estúdios, assim como as práticas de disciplinas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são momentos de inserção da Dança na escola. É a partir da nossa entrada que vamos conseguir reivindicar melhores condições. Por outro lado, a escolha por outros espaços tem que ser pedagógica – ou seja, a depender do conteúdo, posso ir para o pátio ou outro lugar que tenha relação - e não uma contingência criada pela escola.

Outro desafio apontado pelos(as) estagiários(as) diz respeito à frequência dos(as) alunos(as) à escola. Compreendo que não seja específico da Dança, mas, sobretudo, da escola pública. Muitos(as) estagiários(as) relatavam que havia estudantes com faltas recorrentes à escola – muitos(as) em situação de vulnerabilidade social, que trabalhavam no contraturno em reciclagem³ – sendo mais frequentes em dias de chuva – o que poderia evidenciar falta de transporte ou vestimenta apropriada. Também houve relatos de rotatividade das crianças ao longo do semestre – estudantes saindo da escola e outros entrando, como o ano letivo em andamento. Se a Dança, como área de conhecimento, já tem dificuldade em ter continuidade na escola – uma vez que tem ocorrido, na maioria das redes, de forma esporádica – a flutuação dos(as) estudantes também provoca uma descontinuidade na aprendizagem.

0 *TikTok* como dança na pandemia

Quanto às interferências externas, a religião e a mídia são duas barreiras apontadas na pesquisa de Sousa e Hunger (2019) sobre Dança na escola: 10% dos(as) docentes se referiram à religião e 8% à mídia. A religião interfere na prática pedagógica

³ No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê a proibição de qualquer forma de trabalho para jovens de até 13 anos. No entanto, levantamento feito pelo Unicef entre os meses de maio e julho de 2020, aumento de 26% do trabalho infantil no período.

porque os(as) responsáveis não permitem que os(as) estudante participem das aulas. Segundo as autoras:

Uma possibilidade para abordar a religião é promover encontros com os pais, professores e equipe gestora, para esclarecer o objetivo da dança na escola, apresentando os conteúdos que serão desenvolvidos, de modo a deixar claro o embasamento teórico-prático adotado, sobretudo na compreensão das relações entre o conhecimento da dança com os sujeitos e com a sociedade, na construção de sentido e significado, nos processos de ensino-aprendizagem de dança. (SOUSA; HUNGER, 2019, p. 16)

Não houve, nos relatos dos(as) estagiários(as) apontamentos em relação à religião.

Por sua vez, a mídia acaba por definir conceitos de dança. Na atualidade, a vivência com o *TikTok* foi um dos desafios dos(as) estagiários(as). O aplicativo da *ByteDance*, empresa chinesa de internet, nasceu a partir do *Douyin*, plataforma de vídeos curtos voltada para o mercado chinês. A expansão mundial, com novo nome, se deu em 2016. Segundo Monteiro (2020), o *TikTok* está presente em 150 países, atuando no Brasil desde 2019, tendo como público preferencial jovens de 15 a 25 anos. No início da pandemia, seu uso estourou pelo país.

De acordo com Allemand e Bonfim (2021, p.5), este aplicativo “[...] tem alimentado os imaginários de dança de uma grande quantidade de jovens estudantes [...]”, uma vez que a rede social de vídeos curtos, de até um minuto, possibilita dublagens de música, esquetes, *challenges* – desafios criados por uma pessoa para que todo mundo faça sua própria versão – entre outros conteúdos. As autoras nos lembram que as pessoas têm “conhecimentos prévios, experiências e expectativas em relação à Dança, além das influências de sua geração e de paradigmas que orientam as suas relações com o corpo e o movimento” (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 12). Desta forma, ser professor(a) de Dança, na atualidade, pressupõe considerar o que é produzido no aplicativo.

Incluindo na Educação Infantil, em todas as turmas supervisionadas por mim o *TikTok* era a principal referência de Dança dos(as) estudantes com os(as) quais os(as) estagiários(as) trabalharam. Pode-se dizer que o aplicativo é o equivalente às

danças de programas de auditório ou de vídeos em outras gerações, ou seja, o referencial são danças midiáticas, que não apenas são consumidas, mas reproduzidas. Sobre isso Silva (2022, p. 35) diz que:

A dança nas redes sociais trabalha a partir da mimese, da ideia de reprodução de danças virais (produzidas e reproduzidas em massa), sem apresentar nenhum trabalho estrutural nos corpos dançantes; [...] desenvolve uma estética elaborada e trabalhada exatamente para ser “viral”, obedecendo às marcas da tecnologia, a partir da junção de uma dramaturgia o que não tira a beleza ou brincadeira tradicional e a aprendizagem por meio desse viés.

Mas a autora argumenta também que: “[...] a dança no *TikTok* vai muito além de ser uma simples reprodução, já que nela, os usuários e criadores de conteúdo estão trabalhando cada vez mais a criatividade e improvisação”. (SILVA, 2022, p. 40) Se, por um lado, poderia se questionar a reprodução de movimentos de vídeos, por outro, o aplicativo permite que esta geração possa ser dançante, mesmo que sem aulas de Dança na escola ou em outros espaços. Para o(a) professor(a), apresentam-se duas possibilidades: crianças entusiasmadas em dançar – como no relato de estagiários(as) ou que só querem dançar o que está no *TikTok*, conforme abaixo:

Assim que surgi na sala de aula, percebi que havia uma expectativa de que eu fosse ministrar coreografias como as que viralizam atualmente nas plataformas digitais. Então, pouco a pouco, por meio das aulas e dos conteúdos ministrados, fui desconstruindo essa percepção e apresentando a minha proposta pedagógica em dança. (PIRES, 2022, p. 6)

No entanto, foi exatamente o *TikTok* que permitiu a introdução da Dança na turma de quinto ano desta estagiária, considerando que “[...] é preciso partir das referências de Dança da comunidade escolar, para chegar a um lugar comum de ensino-aprendizagem, onde as duas partes ensinem e aprendam diferentes formas de se mover e de estar no mundo.” (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 28) Assim, Karen Tolentino Pires (2022) relatou que, como a maioria da turma demonstrava ter uma proximidade com as coreografias da plataforma *TikTok*, levou a prática de danças urbanas, a estética que mais está correlacionada com as danças que estão sendo veiculadas na mídia.

Defasagem de aprendizado

Se a pandemia impulsionou o uso das redes sociais, na educação trouxe outra problemática. Segundo a pesquisa TIC Educação 2021⁴, divulgada em julho de 2022, para 93% dos(as) professores(as), a defasagem na aprendizagem dos(as) estudantes é o principal problema deixado pela pandemia. O estudo foi conduzido pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic). De acordo com Gonçalo et al (2022, p. 3):

No que diz respeito à prática docente, a defasagem resulta na necessidade de adaptações e se transformam em um desafio para os profissionais visto que há aumento na heterogeneidade de perfil dos estudantes em sala de aula provenientes da diferença de idade, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Um exemplo é o relato de Karen Tolentino Pires (2022): segundo ela, a professora regente reportou a dificuldade de as alunas e os alunos do quinto ano terem dificuldade de desenharem linhas e fazerem recortes corretamente, então, trajetórias retas e curvas foram trabalhadas nas movimentações dos(as) estudantes. A estagiária Indaiara Ribeiro (2022), por sua vez, verificou que parte da turma do 5º não estava alfabetizada e, por isso, na primeira unidade didática trabalhou com o tema Alfabeto Corporal. O estagiário Matheus Nunes (2022), que lecionava no quarto ano do ensino fundamental reportou, em seu relatório, que: “Muitos dos alunos estão extremamente atrasados na alfabetização, situação que impacta diretamente qualquer área de ensino.” Também observou uma questão comportamental na turma de falta de controle sobre si mesmos(as), brigas, gritarias e falta de atenção e foco na maior parte do tempo durante a realização das atividades, além da suspeita de transtornos como hiperatividade e dislexia.

Numa visão conteudista, pode-se pensar a defasagem apenas sob o ponto de vista dos conteúdos não desenvolvidos no período. No entanto, percebe-se que a defasagem ocorreu em

⁴ <https://porvir.org/para-93-dos-professores-defasagem-na-aprendizagem-e-principal-problema-deixado-pela-pandemia/>

vários aspectos, inclusive emocionais. Muitas crianças e adolescentes voltaram para a escola com depressão e/ou ansiedade, com dificuldade de interação social, entre outras questões. Este foi um dos desafios apresentados pelos(as) estagiários(as) ao longo do primeiro semestre letivo de 2022. Assim, as aulas de Dança acabaram abarcando não apenas conteúdos da área, mas também de outras, do mesmo modo que trabalharam competências e habilidades psicossociais.

O estagiário Robson Cruz, que estava à frente de uma turma de quarto ano, relatou que muitos(as) estudantes tinham dificuldades de aprendizado e não desenvolveram algumas habilidades em decorrência de dois anos de isolamento social, como habilidades motoras, sociais e até mesmo explorar seus corpos através do lúdico, da brincadeira. Assim, para ele:

Portanto instigar sua imaginação, e suas formas de entender, assimilar e interpretar o mundo com seu corpo, explorar suas possibilidades expressivas e comunicativas, relacionar-se consigo e com o outro de uma forma diferente da que são educados a fazer, aprender conteúdos novos e a partir deles desenvolver maneiras de elucidar questões através da exploração e das possibilidades de movimento, perceber-se capaz de transpor desafios, e até mudar a perspectiva sobre suas capacidades e habilidades, (CRUZ, 2022, p. 4)

Por sua vez, o estagiário Jeovan Assunção (2022) relatou que, diante do período em que as crianças estudaram em casa, muitas ainda estavam aprendendo a organizar o caderno, como também aprendendo o alfabeto e trabalhando com conteúdos do 1º e 2º ano, em paralelo às atividades do 3º ano do ensino fundamental I. Outras observações do estudante foram as de que as crianças estavam se adaptando a novos costumes, que implicavam no brincar, aprender e relacionar-se delas, pois haviam se distanciado do movimento e das experiências em grupo. A estagiária Juli Dotta também percebeu a necessidade do movimento em seus alunos e alunas: “os e as estudantes demonstraram grande necessidade de brincar. Isso foi observado perante à ânsia pelo movimento, pela fala, pelas brincadeiras em grupo, pelo recreio e pela educação física.” (DOTTA, 2022, p.8)

O tempo de isolamento social fez também com que o estagiário Robson Cruz (2022) optasse por uma avaliação que

percorresse a trajetória de cada estudante durante o estágio, como cada um(a) compreendia, explorava e imaginava, como interpretava desafios e os resolvia, divertia-se e criava novas perspectivas.

Reflexões sobre a docência

A docência em Dança, na escola, por ser incipiente, suscita algumas reflexões que não aparecem em outras áreas do conhecimento, consolidadas na educação básica. Uma delas diz respeito ao: e depois? Questão esta que nos levará, a outros desafios – como, por exemplo, uma proposição curricular de continuidade. Henrique Soares (2022, p. 27) fez a seguinte reflexão em seu relatório:

Fico pensando no quanto seria interessante investigar com esses alunos a importância da dança na escola na formação da criança, tendo em vista que eles estão no começo do ensino fundamental. Como essas crianças se desenvolveriam ao longo do próximo um...dois anos se continuassem envolvidos nas propostas artístico-pedagógicas de dança? Quais seriam as possibilidades de estudos?

Na especificidade da Dança, Fernanda Kropeniski (2022, p. 8) apontou em seu relatório a necessidade de

Ser e estar junto com as crianças sempre fez muita diferença. Pedir para que façam determinado movimento não é o mesmo que fazer junto, descobrir junto os mistérios dos movimentos, das danças. Se colocar como ser brincante e aprendiz junto com as crianças é um ato de extrema importância, que nos coloca em diálogo com a criança, de modo que passamos a falar a mesma língua, o que torna a proposta muito mais convidativa, despertando interesses e trazendo sentido para a prática.

A reflexão de Kropeniski (2022) diz respeito também ao modo como enxergamos a docência e os(as) estudantes e, portanto, deveria ser uma reflexão de outras áreas de conhecimento. Como é fazer junto? Colocar-se em uma atitude relacional de aprenderensinar e não apenas diretiva?

Outra questão que apareceu nos relatórios diz respeito à geração com a qual os(as) estagiários(as) estão trabalhando, a das mídias sociais:

Claro que houve horários reduzidos, momentos em que tivemos que desenvolver a aula no saguão da escola pois o auditório estava ocupado, planos muito grandes e precisando ser replanejados para a realidade da rotina daqueles(as) alunos(as) de 1º ano, etc. Contudo, pude presenciar uma turma de 18 estudantes engajados com as aulas de dança, interessados e disponíveis para explorar o corpo e discutir questões do cotidiano. Se um dia me perguntei o que será dessa geração que já nasceu na era digital, essa experiência respondeu que, eles(as) estão famintos pelo movimento e pela exploração do mundo. (DOTTA, 2022, p. 16)

Assim com a questão de Kropeniscki (2022), a de Dotta (2022) também deve ser tema de reflexão das demais áreas de conhecimento. A geração digital acaba por ficar muito tempo em movimentos repetitivos – com o celular ou o computador – sem expandi-los. Isso traz consequências psicomotoras, além da perda de algumas habilidades. É mais fácil querer crianças e adolescentes sentados e quietos, “aprendendo a lição”. Mas se o conhecimento se dá pelo corpo⁵, por que não vivê-lo em movimento, não apenas nas Artes ou na Educação Física, mas também nas outras áreas de conhecimento?

Entre as reflexões comuns a diversas áreas de conhecimento diz respeito ao que “funciona ou não” e como trazer o interesse dos(as) estudantes para a sala de aula. Henrique Soares (2022) organizou um roteiro para suas aulas em que havia uma dança improvisada, que acabava por produzir encontro onde eles(as) sintam-se envolvidos(as) e acolhidos(as). Sobre isso, em seu relatório, ele escreveu o seguinte:

Para mim enquanto educador foi motivador ouvi-los pedindo uma música ou dança específica pois demonstrava os seus interesses e desejos de dançar, de se movimentar, de se expressar. Levo a convicção que uma aula e os saberes se constrói com os alunos e pelos alunos. (SOARES, 2022, p. 21)

Outra reflexão comum a várias áreas de conhecimento diz respeito ao planejamento e o entendimento de que, afinal, deve ser dinâmico e estar aberto a mudanças. A estagiária Nadja da Silva

⁵ Corpo aqui entendido como soma, ou seja, [...] a visão de que o corpo humano é um organismo vivo indivisível e indissociável da consciência. O termo somático vem da palavra grega soma e nos fornece uma pista para compreendermos o conceito de corpo enquanto experiência. (BOLSANELLO, 2005, p. 100). Além disso, O conhecimento sensorio-motor é reconhecido por Piaget e entender isso abriu caminho para, posteriormente, se falar em inteligência cinestésica.

Machado (2022) disse que perceber a diferença entre o plano de na teoria e na prática, assim como perceber que as aulas de dança vão além do movimento, como as histórias de vida de seus(suas) estudantes. Sobre o planejamento, Almeida (2018, p. 121) diz 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.

Ainda sobre este tema e como nós professores(as) devemos ser permeados(as) pelas experiências dos(as) alunos(as), a estagiária Fernanda Kropeniski (2022, p. 8) escreveu em seu relatório:

Por vezes coisas simples aconteceram, sem estarem planejadas. Essa simplicidade dos acontecimentos sempre foi abraçada, pois muitas vezes eram esses momentos que traziam grandes aprendizados, não apenas para as crianças, mas também para nós, professoras. O som das criaturas misteriosas, por exemplo, foi uma proposição de algumas crianças, que se desenrolou por duas aulas, o que demonstra o protagonismo das crianças, quando se envolvem com as propostas que são trazidas para a aula, e nesses protagonismos acontecem as trocas, em que nós professoras também aprendemos, e muito, com as crianças. Outro momento marcante foi o de uma sacolinha de plástico que passeava pela sala, causando um certo tumulto, na aula em que estávamos trabalhando o peso dos movimentos. Diante de uma situação que foge ao controle temos sempre várias opções de escolhas de como agir para seguir a aula. Naquele momento busquei o acolhimento da situação, a sacola passou a voar, transformando-se em um balão, provocando as crianças a descobrirem seus movimentos leves como a sacola que flutuava no ar. Talvez, se minha escolha tivesse sido de reprimir aquele momento, algumas crianças poderiam ter ficado contrariadas e sem interesse por seguir a proposta da aula. Desse modo, entendo que acolher situações pode nos auxiliar com a continuidade da aula.

O relato de Fernanda Kropeniski (2022) tem relação com a busca, ao longo da formação, da reflexão na ação, e do resultado que esta ação se reflete na sala de aula, pois

[...] quando a prática educativa demonstra uma estruturação embasada com responsabilidade em repensar o que está sendo feito, o retorno é repercutido na sala de aula, dando mais sentido ao conhecimento que o estudante vai adquirindo (GREGOSKI; DOMINGUES, 2018, p.3)

Considerações finais

Os relatórios de estágio indicam que boa parte dos desafios apontados pelos(as) estagiários(as) são comuns a professores(as) de Dança há muitos anos. A pesquisa de Souza e Hunger (2019, p. 14) mostrou que, quando comparada com estudos anteriores, “[...] os enfrentamentos e barreiras, em relação ao ensino da dança na escola [...] sejam os mesmos há décadas, apesar das transformações [...] ocorridas na sociedade e na educação.” Considero que um dos motivos para tal seja a pouca inserção da Dança na escola. Como visto nos relatos acima, não havia docentes específicos da área na supervisão de campo, indicando a inexistência da Dança na escola. Assim, toda vez que levamos esta área de conhecimento para a educação básica é como se estivéssemos sempre recomeçando, pois não há continuidade.

As percepções dos(as) estudantes variam conforme suas maturidades e graus de comprometimento com o estágio, mas os relatos indicam a importância da reflexão na ação, do pensar o ensino também como pesquisa. Freire (2007) dizia que há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Apesar de ser o estágio I, por conta da pandemia, este era realizado com outro, configurando-se o último antes da formatura. E o segundo sob minha orientação, o que significa que já estavam acostumados(as) a refletirem sobre o processo durante o mesmo. A reflexão na ação acaba por ser importante tanto para a formação docente quanto para a formação do(a) aluno(a) na escola, uma vez que:

A partir do momento que o professor começa a refletir sobre suas práticas, entende que sua formação não se acaba no âmbito acadêmico, mas sim passa a compreender que é necessário um aprimoramento constante, tanto na sua prática como na sua formação. E que a teoria e a prática devem estar aliadas para a construção do saber docente, com o intuito de aprimorar a formação dos educandos. (GREGOSKI; DOMINGUES, 2018, p.6-7)

Os desafios encontrados pelos(as) estagiários(as), comuns à Dança na escola, comuns à escola pública ou específicos do pós-pandemia serão encontrados (infelizmente) quando eles(as) voltarem à escola como profissionais. Os estágios e o tempo na

escola puderam lhes permitir conhecer um pouco mais do chão da escola, pois

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. [...] Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. (NÓVOA, 1995, p. 33)

Com uma prática docente reflexiva, os(as) estagiários(as) puderam não apenas conhecer um pouco mais da profissão, mas do que esperar no mundo profissional, como também se encantarem e encantarem com suas docências entre as crianças com as quais trabalharam durante um semestre. Que a Dança possa ter transformado a todos(as).

Referências Bibliográficas

ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. Diálogos entre Dança na Escola e dança no TikTok: Propostas no ensino remoto. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-30, set. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20480>
Acesso em: 17 nov 2022

ALMEIDA, Fernanda de Souza. *Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*. São Paulo: Summus, 2016

ANDRADE, Emanuelli Schirmer de. *Relatório de Estágio Supervisionado em Dança I – Infâncias*. 42 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

ASSUNÇÃO, Jeovan. *Relatório do Estágio Supervisionado em dança I: Infâncias realizado no Escola Coronel Pilar*. 55 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

BALDI, Neila. Introdução – A dança chega à escola. In: BALDI, Neila (Org). *Práticas de dança na escola: experiências com crianças e adolescentes desenvolvidas no PIBID*. Curitiba: Appris, 2020.

CRUZ, Robson. *Relatório de Estágio Supervisionado em Dança I – Infâncias*. 28 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

DOTTA, Juli Pedroso. *Projeto de Ensino Aprendizagem em Dança no Colégio Estadual Coronel Pilar*, Santa Maria - RS – Análise Crítica. 48 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GONÇALO, Camilla Viana de Souza; BARBOSA, Alex do Carmo; SANTOS, Renata Rocha da Silva dos; BATISTA, Renan da Silva. Defasagem pedagógica pós-pandemia dos alunos quilombolas da Comunidade de Monte Alegre-ES, *Research, Society and*

Development, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e57711326929, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i3.26929. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26929>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GREGOSKI, Leila Pereira. DOMINGUES, Terezinha M^a Rossi. O Professor Reflexivo Sobre Sua Prática E A Pesquisa. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 86-96 Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/professor-reflexivo.pdf> Acesso em: 29 nov 2022

KROPENISCK, Fernanda Battagli. *Relatório final*. 31p. UFSM: Santa Maria, 2022.

MACHADO, Nadja da Silva. *Relatório de estágio*. 27p. UFSM: Santa Maria, 2022.

MONTANARI, Luiza Moreira. *Relatório de Estágio Supervisionado em Dança I: Infâncias*. 50 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. TIKTOK como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos – RELAEC*, V. 01, N.02, p. 5-20, Mar./Abr. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ipa> Acesso em: 17 nov 2022.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: dom Quixote, 1995.

NUNES, Matheus da Silva. *Relatório do Projeto de Ensino Aprendizagem -Estágio Supervisionado em Dança I: Infâncias*. 39 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

PIRES, Karen Tolentino. *Relatório de Estágio Supervisionado em Dança I: Infâncias*. 23 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

RIBEIRO, Indaiara dos Santos. *Projeto de Ensino-Aprendizagem. Estágio Supervisionado em Dança I – Infâncias*. 29 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, Sara Gabriella Ferreira Barbosa da. *A dança no Tik Tok: um habitus de aprendizagem pela repetição na tecnologia*. 2022. 46 pgs. Monografia (Licenciatura em Dança), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2022.

SOARES, João Henrique dos Santos. *A escola como fábrica de movimento e imagens: experiências e práticas de dança no 1º ano do ensino fundamental – Relatório de Estágio Supervisionado em Dança I – Infâncias*. 75 p. UFSM: Santa Maria, 2022.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de.; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. *Educación Física y Ciencia*, vol. 21, nº 1, e070, enero-marzo 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v21n1/2314-2561-efyc-21-1-e070.pdf> Acesso em: 17 nov. 2022.

VASCONCELLOS, Celso. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para a elaboração e realização*. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZANELLA, Andrisa Kemel; LESSA, Helena Thofehr; CORRÊA, Josiane Franken. O estágio no Curso de Dança: reflexões sobre docência,

formação e conhecimento em dança. *Revista Digital do LAV* – Santa Maria – vol. 12, n. 3, p. 191 - 209 – set./dez. 2019 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734839302> Acesso em: 17 nov. 2022.

Recebido em 30 de novembro de 2022.
Aprovado em 03 de julho de 2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança