

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

KARINA D'ARC ARAUJO PIERE

DANÇA E EDUCAÇÃO:
Uma experiência nos estágios supervisionados do curso de dança

BELO HORIZONTE

2023

KARINA D'ARC ARAUJO PIERE

DANÇA E EDUCAÇÃO:

Uma experiência nos estágios supervisionados do curso de dança

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Escola de Belas Artes da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção
do título de graduação no curso de Licenciatura em
Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Graziela C Andrade

BELO HORIZONTE

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA

FOLHA DE APROVAÇÃO

“DANÇA E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE DANÇA ”

KARINA D’ARC ARAUJO PIERE

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 29/11/2023 pela banca constituída pelos membros:

Orientador(a): Profa. Dra. Graziela Corrêa de Andrade

Examinador(a): Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Belo Horizonte, 03 de janeiro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professora do Magistério Superior**, em 03/01/2024, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Graziela Correa de Andrade, Professora do Magistério Superior**, em 04/01/2024, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2942244** e o código CRC **C1CC1151**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, ao meu esposo e à minha filha Giovanna, que, mesmo ainda em meu ventre, compartilhou comigo um pouco da jornada acadêmica. Querida filha, que você jamais desista dos seus sonhos e objetivos.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente a Deus, por ter plantado em meu coração a paixão e amor pela Dança, pois sem Ele, certamente esta jornada não teria sido possível. No dia da inscrição para o processo seletivo do curso de Licenciatura em Dança, em 2014, fui agraciada com um sonho revelador, onde Jesus me conduzia à entrada da faculdade. Neste sonho, tive a visão da minha futura trajetória acadêmica, culminando com a emocionante cena de minha formatura e a presença de Jesus, testemunhando meu triunfo. Desde então, firmei-me nesse sonho, confiante de que Deus estaria ao meu lado em cada passo dessa caminhada desafiadora, repleta de obstáculos que, graças a Ele, superei com resiliência.

Expresso minha profunda gratidão ao meu esposo, Robson, por ser meu apoio constante ao longo desses anos. Sua presença, incentivo e o cuidado em enxugar cada lágrima do meu rosto foram fundamentais para minha chegada até aqui. Te amo

Às amigas preciosas que fiz durante o curso, Raquel, Elidiane, Barbara, Mariana, Jean e Carol, agradeço por tornarem essa jornada mais leve e divertida. É uma alegria tê-los em minha vida. Juntos, expandimos nossos horizontes. Gratidão!

Um agradecimento especial ao meu amigo Matheus, pela companhia constante e pelas horas dedicadas para me auxiliar nos momentos difíceis.

À minha família e demais amigos, cujo suporte se manifestou de diversas maneiras, agradeço por terem contribuído para a realização deste sonho. Sinto uma profunda gratidão por tê-los em minha vida.

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma revisão bibliográfica onde explora a interseção entre dança e educação, combinando uma análise teórica com a descrição crítica de uma experiência nos estágios supervisionados do curso de Dança. A pesquisa busca compreender como a experiência de estágio contribui para a formação do estudante de dança. Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo examina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência normativa e, em seguida, explora os referenciais teóricos de Márcia Strazzacappa e Isabel Marques, que discutem a presença da dança na educação básica. Além disso, são apresentados relatos da experiência pessoal da autora durante os estágios supervisionados em dança. Para enriquecer o entendimento, são apresentadas as instituições educacionais que constituíram o cenário das experiências da autora ao longo de três semestres, abrangendo interações com professores das áreas de dança e artes visuais. Destaca-se que, devido à pandemia de Covid-19, o terceiro estágio supervisionado em dança foi conduzido de forma remota. Este estudo visa proporcionar uma visão sobre a relação entre a dança e a educação, unindo teoria e prática na formação acadêmica em dança.

Palavras-chave: Dança; Educação; Estágio; Escola.

ABSTRACT

This research proposes a bibliographical review that explores the intersection between dance and education, combining a theoretical analysis with a critical description of an experience in the supervised internships of the Dance course. The research seeks to understand how the internship experience contributes to the training of dance students. Using a qualitative approach, the study examines the National Common Core Curriculum (BNCC) as a normative reference and then explores the theoretical references of Márcia Strazzacappa and Isabel Marques, who discuss the presence of dance in basic education. In addition, reports are presented on the author's personal experience during her supervised internships in dance. To enrich understanding, the educational institutions that formed the backdrop for the author's experiences over three semesters are presented, including interactions with teachers in the areas of dance and visual arts. It should be noted that, due to the Covid-19 pandemic, the third supervised internship in dance was conducted remotely. This study aims to provide an insight into the relationship between dance and education, uniting theory and practice in academic dance training.

Keywords: Dance; Education; Internship; School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	21
QUADRO 2 - HABILIDADES DE ARTES NA BNCC 1º - 5º ANO	24
QUADRO 3 - HABILIDADES DE ARTES NA BNCC 6º – 9º ANO	25
QUADRO 4 - A LINGUAGEM DANÇA	47
QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES DA BNCC NO LIVRO MOSAICO ARTE	47

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1- CÓDIGO ALFANUMÉRICO.....	23
------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FaE – Faculdade de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Base

PET – Planos de Estudos Tutorados

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO	15
1 BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR.....	16
1.1 A DANÇA NA BNCC	19
2 A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
3 APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DANÇA	29
3.1 PRIMEIRO ESTÁGIO – ESCOLA ESTADUAL JOÃO DE ALMEIDA	33
3.2 SEGUNDO ESTÁGIO – ESCOLA ESTADUAL JOÃO DE ALMEIDA	41
3.2.1 <i>Prática guiada com os alunos do 6º ano A</i>	42
3.2.2 <i>Livro mosaico arte</i>	46
3.3 TERCEIRO ESTÁGIO	50
3.3.1 <i>Escola João De Almeida</i>	50
3.3.2 <i>Escola da Serra</i>	53
4 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS	63

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é categorizada como uma revisão bibliográfica. De acordo com Fonseca (2002, p.31), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. A pesquisa realiza uma análise de documentos teóricos na interseção da dança e educação, ao mesmo tempo em que proporciona um relato de experiência baseado nos estágios supervisionados em Dança, utilizando como instrumento metodológico. O objetivo desta pesquisa, se concentra em refletir sobre: como a experiência do estágio contribui para a formação do estudante de dança.

Esta pesquisa também se define como qualitativa, que, de acordo com Silveira e Córdova (2009), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Silveira; Córdova, 2009, p.31).

Este estudo se desenvolve através da análise de três fatores interligados. Primeiro, realiza-se a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo e muito importante para a educação, cujo papel é orientar e organizar a forma como as disciplinas devem se apresentar no currículo conforme cada etapa do desenvolvimento. Logo após, análise por meio dos referenciais teóricos, que incluem, Márcia Strazzacappa e Isabel Marques, que abordam como tema central, a dança na educação básica. E por último, relatos da minha experiência enquanto estudante do curso de graduação em dança, através da disciplina de prática de estágio supervisionado em dança.

Por meio desses três fatores, busco desenvolver minha pesquisa, tendo como base os documentos e referências teóricos, que juntos com minha experiência prática por meio dos estágios vão gerar questões e possíveis respostas para a pergunta que norteia essa pesquisa.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos principais. No primeiro capítulo, são explorados os aspectos essenciais da BNCC, um documento que desempenha um papel fundamental na organização curricular. No segundo capítulo, é feita uma introdução à inclusão da dança como disciplina obrigatória no ensino básico, contextualizada com críticas de alguns autores em relação à forma inadequada como a dança tem sido ensinada e "apreciada" nas escolas. No terceiro capítulo, é apresentada uma visão geral da disciplina de prática de estágio supervisionado em dança do curso de dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

com relatos de experiências abrangendo três períodos de estágio. No quarto capítulo, uma análise final é realizada, levando em consideração as questões iniciais que orientaram a pesquisa.

Para proporcionar um esclarecimento mais aprimorado, é fundamental apresentar as instituições educacionais que constituem o cenário das minhas experiências. Ao longo de três semestres, equivalentes a um ano e meio, tive a oportunidade de vivenciar a dinâmica de duas escolas, onde pude interagir com professores tanto da área da dança quanto das artes visuais. Vale ressaltar que, devido à pandemia de Covid-19, o terceiro estágio supervisionado em dança foi conduzido de forma remota.

A primeira instituição, denominada Escola Estadual João de Almeida, está localizada na Avenida C, 04, BR-040, KM 516 – Liberdade, Ribeirão das Neves – MG, 33822-750. Nesse ambiente, permaneci ao longo dos três semestres, participando das aulas de artes com alunos do ensino fundamental, ministradas por professores especializados em artes visuais. Por questões de confidencialidade, optarei por modificar os nomes dos professores. Inicialmente, no primeiro estágio, acompanhei as aulas com o professor Marcos. Contudo, durante a metade do segundo estágio, o professor Marcos transferiu-se para outra escola, e nesse período, a professora Solange assumiu a condução das aulas, permanecendo até a chegada da professora Cristina, que se deu no terceiro estágio.

A segunda instituição, denominada Escola da Serra, está localizada na Rua do Ouro, 1900 – Serra, Belo Horizonte – MG, 30210-590. Meu estágio nessa escola ocorreu por meio do ensino remoto, em decorrência das restrições impostas pela pandemia de Covid-19. Durante o terceiro estágio obrigatório, participei do acompanhamento de turmas do 2º ciclo (4 a 5 anos) do ensino infantil e do 1º ciclo (6 a 8 anos) do ensino fundamental. Para proteger a identidade da professora, a chamarei de Laura.

DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO

Do meu ensino fundamental ao médio, a presença da dança foi marcada pelos eventos festivos do calendário escolar. Os ensaios aconteciam nas aulas de educação física ou com uns 30 minutos antes de finalizar a última aula. As sequências coreográficas já vinham prontas e não se tinha nenhuma intenção com aquelas coreografias, a não ser de apresentar para os pais.

Desde a infância já demonstrava interesse pela dança, sentia que a arte pertencia ao meu corpo. Na adolescência, desde 2008 dançava em um ministério de dança cristã, dancei em associações que ofereciam curso de *ballet*, fiz aulas de *ballet* e *jazz* em várias academias de dança de Minas Gerais.

Hoje vejo que a minha busca pela arte e pela dança sempre foi incessante. Mas acredito que parte dessa busca poderia ser correspondida se de fato existisse naquela época uma disciplina de dança na minha educação básica. Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 215, “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” Uma coisa é certa, sempre senti a necessidade da arte e da cultura na minha vida, mas esse desejo não foi suprido e se tratando de algo que o Estado deveria garantir à população, vejo que a minha formação não foi completa, pois, por várias vezes procurei esse acesso, principalmente em Cuiabá-MT, mas não encontrei na época.

Assim como aprender a falar, acredito que a educação pela dança seja importante desde a infância. Quando falo da dança, não me refiro apenas em movimentar o corpo para acompanhar uma música, como muitas pessoas pensam. O conhecimento que é gerado através da dança pode chegar por vários caminhos, abordagens e criar várias possibilidades e é nessas possibilidades que os meus pensamentos se concentram. Cada indivíduo é único e especial dentro das suas singularidades e a arte e a cultura pertencem a todos nós.

Meu olhar através da dança é que todas as pessoas possam dançar, sentir o movimento através do toque, do contato humano com o outro, construir e criar caminhos. É usar os cinco sentidos do corpo ou algum deles e deixar a criatividade e a descoberta tomarem conta. É mostrar para a sociedade que diferentes corpos criam diferentes danças, que todos nós podemos criar pontes e diálogos com o próximo, independente do corpo que cada um possui. Nosso corpo fala, a dança fala, vejo a potência que a Dança e a educação têm quando trabalhadas juntas e de como a introdução desta matéria no currículo escolar pode proporcionar um avanço significativo na formação dos alunos.

1 BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento regulamentar do Brasil que estabelece os princípios, as competências e as habilidades fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica (Brasil, 2017). A BNCC foi elaborada de forma colaborativa, envolvendo especialistas de todas as áreas do conhecimento, professores, gestores educacionais e representantes da sociedade civil. De acordo com a BNCC:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p.7).

O Ensino Fundamental, tem duração de nove anos e é voltado para estudantes de 6 a 14 anos. Nessa nova etapa, é normal que os alunos enfrentam desafios significativos devido às mudanças que ocorrem. Essas mudanças envolvem aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, e afetam não apenas a transição entre as etapas da Educação Básica, mas também entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

Segundo as instruções da BNCC, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, é também marcado pela transição da educação infantil para o ensino fundamental. Essa transição é importante para continuidade do processo de desenvolvimento do aluno e serve de ferramenta para potencializar o trabalho que antes estava sendo feito (Brasil, 2017). Vários aspectos são valorizados e aproveitados no ensino fundamental, “valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação infantil” (Brasil, 2017, p.57). No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, localizado na parte do currículo, no Art. 9º, ressalta que:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (Brasil, 2010, p.3).

Durante o Ensino Fundamental - Anos Finais, os estudantes enfrentam desafios mais complexos, especialmente porque precisam dominar as diversas formas de organização do

conhecimento nas diferentes disciplinas (Brasil, 2017). Com o objetivo de aprofundar e ampliar o conhecimento dos alunos, é essencial que, em todas as matérias, haja uma revisão e reinterpretação das aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, dentro do contexto das áreas específicas.

Além disso, é crucial promover a autonomia dos adolescentes nesse período, fornecendo-lhes as condições e as ferramentas necessárias para que possam acessar e analisar criticamente uma variedade de conhecimentos e fontes de informação. Para compreender o aluno, é necessário conhecê-lo e com isso, os preparar para uma interação mais significativa e independente com o mundo do conhecimento. No Art. 29, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dentro de Articulações e continuidade da trajetória escolar, diz que:

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (Brasil, 2010, p.8).

A proposta entre todas as etapas da educação, desde a educação infantil ao ensino médio, é que todo conhecimento aprendido seja de fato articulado a cada nova etapa da educação, considerando não apenas a trajetória do aluno na escola, mas tudo que vem acontecendo e mudando na sua vida pessoal. A própria BNCC, ressalta quais são essas mudanças significativas que marcam a trajetória do aluno, “Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.” (Brasil, 2017, p.60)

Em resumo, a BNCC desempenha um papel fundamental ao estabelecer as diretrizes para o ensino no Brasil, visando a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O Ensino Fundamental abrange uma fase crítica na vida dos alunos, marcada por diversas transformações em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais. A transição da educação infantil para os Anos Iniciais e, posteriormente, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, requer uma abordagem educacional cuidadosa e contínua.

É essencial valorizar a continuidade do desenvolvimento do aluno ao longo dessas transições, articulando suas experiências e conhecimentos com as diretrizes da BNCC. Os Anos

Iniciais se destacam pela importância da abordagem lúdica no ensino, enquanto os Anos Finais demandam uma revisão das aprendizagens prévias no contexto das disciplinas específicas, promovendo a autonomia e a capacidade de análise crítica (Brasil, 2017).

À primeira vista, a BNCC e as diretrizes curriculares nacionais do Brasil parecem estar alinhadas com as necessidades e desafios enfrentados pelos alunos em suas distintas fases de desenvolvimento. Elas têm como objetivo fomentar uma educação de qualidade, propiciando a formação integral dos estudantes e facilitando sua participação ativa na sociedade. No entanto, é válido questionar se, na prática educacional, essas afirmações se concretizam de fato.

1.1 A DANÇA NA BNCC

A BNCC estabelece vários direcionamentos para que os professores consultem e se baseiem nesses princípios para melhor aproveitamento e enriquecimento das aulas. Na parte correspondente a linguagem da Arte, no ensino fundamental, existe ótimas referências das quais fica evidente a relevância da linguagem da dança no currículo escolar e mais importante ainda, que ela seja conduzida dentro das obrigatoriedades estabelecidas por leis, onde garantem a plena efetivação da linguagem dança nas aulas.

A BNCC, desenvolveu cada etapa das linguagens da Arte, pensando nas suas múltiplas articulações, onde envolve “práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2017, p. 193). Outro fator relevante durante o processo de aprendizagem e que deve ser considerado, envolve o processo de criação e aprendizagem em arte. É observado:

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. (Brasil, 2017, p. 193).

Durante esse processo, é importante considerar a arte que o aluno traz da sua própria vivência pessoal e usar isso como possibilidade para continuar criando e desenvolvendo conhecimento. O reconhecimento dessa arte que circula tanto dentro como fora da escola, assim como das outras linguagens da arte (teatro, música e artes visuais), juntas produzem mais conhecimento e crescimento, A BNCC declara que:

É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (Brasil, 2017, p. 193).

A relevância do trajeto formado ao longo do ensino, aliado às experiências cultivadas e compartilhadas, desempenha um papel significativo no processo de aprendizado dos alunos. Marques e Brazil (2014) abordam a expressão artística do aluno e como trabalhar com essa manifestação, que chega e se manifesta através de várias formas:

Os estudantes trazem arte para a escola o tempo todo. Trazem, fazem, apreciam e literalmente consomem arte nas salas de aula, nos corredores, no pátio e na porta da escola. A arte dos estudantes está sempre presente: está na forma como se vestem e como se movimentam; está no que falam, no que comentam, cantam e escutam; está no gesto, no traço, numa cor ou num ritmo; está numa palavra, frase ou gíria. A arte dos estudantes está nas capas dos cadernos, nas camisetas, nas mochilas, na cor e corte dos cabelos, nos sons dos celulares, nos rabiscos nas carteiras, nas paredes e nas mensagens nos banheiros. O que fazemos com tudo isso? (Marques; Brazil, 2014, p. 118-119).

Não podemos ignorar o fato de que o estudante consome e fornece arte o tempo todo. Cada aluno já traz para a escola um pouco do que está a sua volta, seja algo que aprendeu pelos livros, pelos meios digitais e pelo meio a sua volta. O que fazer diante dessa realidade?

A BNCC enfatiza que o componente curricular, ao focar nas quatro linguagens da arte, estabelece uma integração de conhecimentos significativos que fomenta interações críticas entre os alunos, de forma que “A arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (Brasil, 2017, p.193). A questão mais importante dessa arte que chega na escola, seja ela através das disciplinas de teatro, dança, artes visuais, música ou do meio social que esse estudante se encontra, é estabelecer uma conexão que gere mais conhecimento. Onde o aluno também consiga participar e criar e não apenas ficar parado “revendo” o conteúdo.

Outro trecho crítico que Marques e Brazil discutem a respeito da arte que chega à escola, junto com o currículo obrigatório a ser seguido, traz um olhar interessante a respeito da escuta entre professor e aluno:

Se o professor não conhecer nem considerar os conceitos, práticas e repertórios de arte que os estudantes trazem, não será capaz de estabelecer diálogos, não será capaz de construir, nem de transformar. Ignorar a arte que a escola recebe dos estudantes em prol da aquisição de um saber externo reconhecido e aprovado socialmente – uma lista de conteúdos chamada de currículo e planejamento – mantém o professor falando sozinho e perpetuando a imutabilidade social. (Marques; Brasil, 2014, p. 121-122)

Ignorar a arte que os estudantes trazem para a escola em prol de um currículo pré-estabelecido pode resultar em um diálogo não muito efetivo entre professor e aluno. Portanto, é fundamental que os educadores conheçam e considerem os conceitos, práticas e repertórios de arte dos estudantes, a fim de estabelecer diálogos enriquecedores, construir conhecimento e promover a transformação social.

A BNCC no ensino fundamental, apresenta seis “dimensões do conhecimento”, **criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão**. O objetivo é que, “Tais dimensões perpassem os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural” (BRASIL, 2017 p.194). Essas dimensões não seguem uma ordem ou hierarquia específica, ficando livre para ser usada da forma que melhor convém. A finalidade prevê que o uso das dimensões do conhecimento, contribua para a experiência individual e artística de todos os alunos. “A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte, integrando os conhecimentos do componente curricular” (BRASIL, 2017, p. 195). De acordo com a BNCC, (BRASIL, 2017, p.194) as dimensões do conhecimento são definidas da seguinte forma:

Quadro 1 - Dimensões do conhecimento

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da

experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

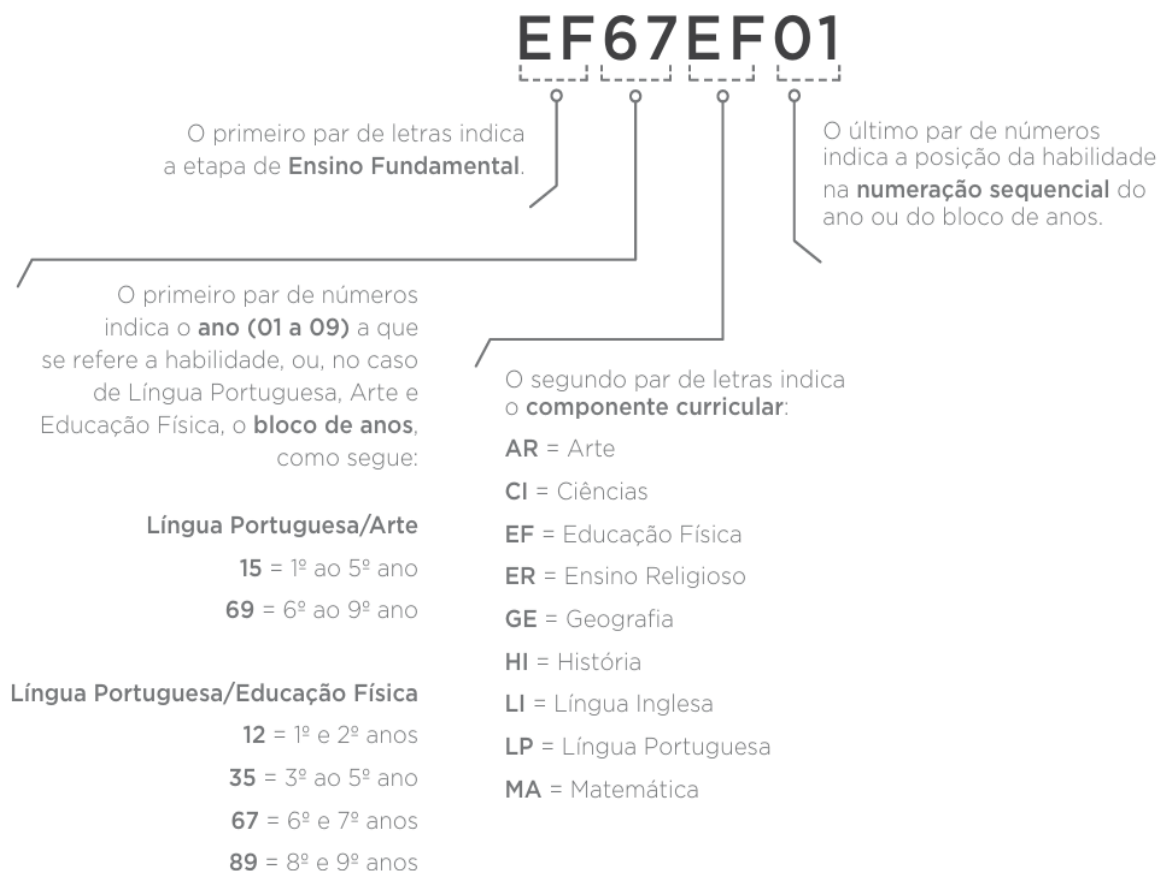
Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Fonte: Brasil, 2017, p.194.

Para cada linguagem da Arte, a BNCC, criou uma unidade temática, que reúne os objetos de conhecimento e habilidade. Essas unidades são divididas em duas partes, sendo a primeira do 1º ao 5º ano, representando o ensino fundamental - anos iniciais e em seguida, 6º ao 9º ano, representando o ensino fundamental – anos finais. O objetivo é, “permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógica com a devida adequação aos seus contextos” (Brasil,2017, p. 197).

Para melhor entendimento dos quadros da unidade temática, especificamente da coluna “habilidades”, é fundamental compreender a leitura do código alfanumérico, apresentado pela BNCC:

Figura 1- Código Alfanumérico



Fonte: Brasil, 2017, p.30.

Através desse sistema de compreensão apresentado pela BNCC, fica fácil entender que o código alfanumérico “EF67EF01”, “refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código EF04MA10, indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática” (Brasil, 2017, p.30).

Através do código alfanumérico, é possível elucidar a estrutura delineada nos quadros 2 e 3, que serão apresentados a seguir, também incluídos na BNCC, no âmbito das unidades temáticas. A BNCC estabeleceu uma unidade temática para cada linguagem artística, na qual delineia os objetivos de conhecimento e habilidades que cada fase da educação deve abordar com os alunos. Cada objeto de conhecimento e habilidades está harmonicamente integrado às seis dimensões do conhecimento apresentadas no quadro 1. O objetivo é, “permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógica com a devida adequação aos seus contextos” (Brasil, 2017, p. 197).

Quadro 2 - Habilidades de artes na BNCC 1º - 5º ano

As habilidades de Arte na BNCC – 1º ao 5º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	Elementos da linguagem	<p>(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.</p> <p>(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p>
	Processos de criação	<p>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <p>(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p>

Fonte: Brasil, 2017, p. 200-201.

Quadro 3 - Habilidades de artes na BNCC 6º – 9º ano

As habilidades de Arte na BNCC – 6º ao 9º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
	Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Fonte: Brasil, 2017, p. 206-207.

A BNCC aborda conceitos essenciais para a educação e o ensino. As contribuições da BNCC e as análises críticas dos pesquisadores evidenciam um percurso que está sendo trilhado para que a Dança ocupe efetivamente o lugar que foi estabelecido há anos.

Na série, Dança na escola: Arte e ensino, a autora Porpino (2012), relata no capítulo, “Dança e currículo”, importantes funções da escola para proporcionar oportunidades ao aluno, para que eles compreendam conceitos e práticas da dança na escola, no qual já vem estabelecido por leis, na BNCC e no currículo:

É função da escola contribuir para ampliar a compreensão do aluno sobre o ato de dançar, uma vez que, além do aprendizado do gesto dançante, ele aprenderá, também, a apreciar os vários repertórios de dança, a conhecer seus diversos significados sociais e a distinguir a dança como forma de expressão artística em diversas culturas, inclusive no contexto social em que ele vive. (PORPINO, 2012, p. 11)

Em suma, a BNCC oferece um guia valioso para o enriquecimento do ensino de cada linguagem da Arte, destacando a importância de integrar as experiências pessoais dos alunos e promover a participação ativa e criativa dos estudantes no processo educacional. Isso não só enriquece a aprendizagem, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico e inclusivo.

2 A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Início este capítulo abordando uma das perguntas que mais tenho ouvido nos últimos anos: O que exatamente significa "dança na educação básica"? Para esclarecer essa pergunta, começo por discutir a compreensão comum da dança, com o objetivo de esclarecer conceitos equivocados. Em seguida, apresento o que realmente envolve a incorporação da dança na educação básica.

Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil tornou obrigatório o ensino de Arte em todo o território nacional. No entanto, somente em 1997, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança foi oficialmente reconhecida como uma das linguagens artísticas, ao lado do teatro, da música e das artes visuais. De acordo com Strazzacappa (2006), a mesma legislação (LDB) estipula que todos os professores de escolas formais devem possuir diplomas de licenciatura. Da mesma forma, os profissionais que ensinam dança devem estar devidamente licenciados para exercer essa função.

Durante muitos anos, a presença da dança nas escolas estava principalmente associada a datas festivas, como festas juninas, Dia das Mães, Dia dos Pais e eventos históricos importantes. No entanto, o ponto crítico dessa abordagem estava na maneira como a dança era introduzida aos alunos e na forma como ainda é percebida e trabalhada. Strazzacappa (2006) enfatiza que os professores responsáveis pelas apresentações de dança muitas vezes eram os mesmos que lecionavam outras disciplinas e acabavam assumindo o papel de coreógrafos para ensaiar os alunos, assim, o profissional

[...] desamparado, e muitas vezes altamente despreparado, exige dos alunos que produzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo; coelhinhos das páscoas, caipiras juninos, índios, folclóricos, flores de primavera, presentes de Natal, baianinhas e piratas de carnaval dançam, assim, suas “coreografias” para agradar a pais e professores, diretores de escola e supervisor de ensino. Deste modo hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a esses processos e produtos coreográficos aparentemente “inocentes” e “fofo” (Marques, 1999 p. 107).

Marques (1999) faz críticas contundentes à forma como a dança é tradicionalmente ensinada nas escolas, comparando-a a um mero ato de copiar e colar, sem espaço para a criação e exploração genuínas dos movimentos. Muitas vezes, essa abordagem negligencia a contextualização histórica e a falta de pensamento crítico sobre o verdadeiro trabalho e valor da dança. Outro ponto relevante abordado por Marques refere-se aos professores que lideram

essas aulas de dança sem terem recebido a formação adequada para essa função, assumindo responsabilidades para as quais não foram devidamente preparados.

Strazzacappa (2006, p. 74) ressalta enfaticamente que “a dança aparece nos conteúdos de arte e de educação física e, nesses contextos, deveria ser abordada de forma mais ampla e significativa. Mas a realidade que encontramos não é diversa da mencionada anteriormente”. Lamentavelmente, é no contexto das festividades que a dança frequentemente emerge, continuando sob a orientação dos mesmos professores mencionados anteriormente...

Outro aspecto essencial ressaltado por Strazzacappa (2006), aborda a falta de profundidade nos processos de criação na dança, muitas vezes carentes de uma base sólida de conhecimento, conforme apontado pela autora:

Assim, desprovida de um processo de construção “corporal” do conhecimento, a dança surge já na forma de ensaios. Mesmo justificando a participação dos alunos na elaboração das coreografias, a “criação”, sem o processo de elaboração corporal, torna-se mera reprodução de passos desprovidos de estudo e reflexão do movimento. Esse processo externo de reprodução do movimento pode ser comparado à leitura sem compreensão do texto: as palavras isoladamente podem ser lidas, assim como os movimentos podem ser copiados, mas todo o processo de absorção do conteúdo implícito se perde. (Strazzacappa, 2006 p. 74-75)

Strazzacappa (2006), ressalta a necessidade de um ensino de dança mais profundo, onde os alunos não apenas copiem movimentos, mas também internalizem e reflitam durante o processo de criação sobre eles. A comparação feita por Strazzacappa, com o ato de ler sem alcançar a compreensão do texto é certamente impactante, pois infelizmente ainda é possível ver que a presença da dança em algumas escolas continua nesse lugar de esquecimento, sendo lembrada apenas para a “decoração” dos festivais e esse problema ainda vem dos professores que acabam se dando o título de coreógrafos ou são colocados como tal, para desempenharem papéis que nunca foram capacitados.

A dança, como qualquer outra linguagem da arte, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico dos alunos. Se ensinada de forma apropriada e correta, ela tem o potencial de enriquecer e transformar assim como qualquer outra disciplina do currículo escolar. Proporcionando aos alunos experiências significativas e oportunidades para explorar e expressar suas identidades de maneira crítica, criativa e autêntica.

3 APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DANÇA

A prática do estágio supervisionado em Dança desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes que almejam se tornar professores de dança. Na formação em Dança, modalidade licenciatura, essa etapa oferece uma valiosa oportunidade para observar e refletir sobre o ambiente da sala de aula e da instituição de ensino como um todo, com um enfoque direcionado ao processo de ensino-aprendizado que se desenrola nesse contexto. Registramos e refletimos sobre as diversas experiências proporcionadas pelo estágio, as quais desempenham um papel essencial na nossa formação e no desenvolvimento do nosso conhecimento em dança e educação.

Este relato de experiência, não tem interesse em avaliar a disciplina de estágio supervisionado em Dança do curso de licenciatura em Dança e nem o interesse de comparar e avaliar as aulas e professores que serão mencionados. O objetivo é trazer a minha experiência enquanto estudando do curso de Dança para refletir sobre a importância do estágio na formação do estudante.

O período de estágio, do curso de Dança da UFMG, se estende por um total de um ano e meio, dividido ao longo de três semestres. A cada semestre, fui contemplado com diretrizes e orientações fundamentais, as quais foram ministradas nas aulas de "Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança" e detalhadas na ementa da disciplina.

O Estágio I, realizado no primeiro semestre de 2019, sob a orientação da professora Ana Cristina Pereira, do curso de graduação em Dança. Durante este estágio, concentrei-me em vários aspectos, incluindo a organização dos ambientes de aprendizagem, as atividades desenvolvidas em sala de aula e as dinâmicas interpessoais. Isso abrangeu uma análise minuciosa das relações entre professores e alunos, entre os docentes e a administração da escola, bem como entre os próprios alunos. Procurei observar qual era a razão e sentido da escola para esses alunos. Através das análises das aulas e durante algumas conversas com os alunos, tentava conhecê-los melhor e compreender um pouco do seu universo.

Nesse primeiro estágio, o foco se voltava para a disciplina de Arte/Dança e sua integração no currículo escolar. Isso envolve verificar se havia a presença da Arte/Dança no projeto Político Pedagógico da escola, sua frequência no currículo (infantil, fundamental,

ensino médio), carga horária e se o professor estava familiarizado com os materiais oficiais que abordavam os parâmetros curriculares em Arte/Dança.

Além disso, foi importante analisar o papel do professor de Arte/Dança no processo de aprendizagem dos alunos, sua compreensão sobre a educação, a forma como planejava suas aulas, os recursos didáticos utilizados e a abordagem de avaliação. Se existia algum ponto marcante observado dentro de sala entre os alunos e o nível de interesse durante as aulas também foram aspectos relevantes durante a observação.

Outro aspecto de grande destaque na ementa da disciplina aborda o uso do corpo nas aulas de Arte/Dança, compreendendo aspectos que envolvem características corporais, ações, posicionamento no espaço, movimentos, como o ato de caminhar, sentar e se comunicar. Foi de extrema relevância observar o tratamento dado ao corpo, identificar possíveis discrepâncias em relação a outras disciplinas, examinar as concepções de corpo presentes e avaliar como o ambiente físico influencia as atividades e as percepções acerca do corpo.

O Estágio II, realizado no segundo semestre de 2019, foi conduzido pelo professor Jardel Sander, docente da FAE (Faculdade de Educação). Foi evidente que as características fundamentais mencionadas anteriormente permaneceram constantes. No entanto, esse estágio se destacou pela inclusão de uma etapa de grande importância: a elaboração de um projeto de regência de classe com orientação específica. Essa fase representou um marco significativo em minha formação como estudante de licenciatura em Dança, oferecendo uma experiência prática orientada que se revelou extremamente enriquecedora.

O segundo estágio teve como principal objetivo proporcionar uma experiência prática direcionada ao ensino da dança no contexto escolar, preparando-nos para futuras atuações como professores de dança da educação básica. Além disso, as aulas presenciais do estágio proporcionaram valiosas reflexões ao longo desse período, abordando tópicos de extrema relevância para o aprimoramento de nosso entendimento. Discutimos questões como gênero/sexualidade, corporalidade, transversalidades e a integração da arte com princípios inclusivos.

O terceiro e último estágio, conduzido novamente pelo professor Jardel Sander da FAE, foi marcado por um adiamento significativo em seu início, que estava originalmente previsto para o primeiro semestre de 2020, mas acabou iniciando apenas em agosto devido à chegada avassaladora da Covid-19. O coronavírus trouxe consigo pânico e, justificadamente, uma série

de preocupações, uma vez que custou vidas preciosas desde sua aparição. Isso resultou em medidas severas em várias localidades, incluindo o fechamento temporário de escolas e universidades. Durante os primeiros meses da pandemia, muitas ideias foram discutidas para criar maneiras de retomar o ensino, mesmo à distância.

Finalmente, em julho de 2020, a Universidade Federal de Minas Gerais retomou as aulas, e nesse período começou a disciplina de estágio. Além dos novos desafios que aguardavam essa última etapa, a inserção do ensino remoto sendo inserido e adaptado para aulas de arte/dança, se tornou um dos principais desafios. Apesar das mudanças necessárias devido à pandemia, consegui ter uma experiência que se aproximou bastante da realidade de como uma disciplina de dança poderia ser. Embora o ensino remoto não substitua as aulas presenciais, especialmente no contexto das aulas de dança, minhas experiências foram únicas e provocaram uma série de questionamentos, desafios e reflexões significativas em minha formação como futura professora de dança.

O estágio tinha como propósito proporcionar uma visão prática e orientada da regência de aulas de dança na escola, com foco nas particularidades do ensino remoto. Ao longo desse período, pude participar ativamente do planejamento e regência de aulas, mesmo virtualmente, contribuindo para debates relevantes sobre o ensino da dança.

Um dos principais objetivos era compreender a dança como uma expressão artística singular, desempenhando um papel fundamental em nossa realidade individual e social. Isso possibilitou uma reflexão sobre como a dança pode ser uma ferramenta poderosa para promover a autonomia corporal e a criatividade, mesmo quando estamos fisicamente distantes.

Durante o estágio, também tive a oportunidade de explorar o papel do professor de arte/dança como um artista, considerando as dimensões poéticas que podem ser incorporadas à sala de aula. Além disso, foi essencial acompanhar e identificar as especificidades do ensino de dança no contexto do ensino remoto, adaptando estratégias pedagógicas e métodos de avaliação.

Outro aspecto relevante foi a reflexão crítica sobre a formação do professor de dança e como podemos nos preparar para os desafios contemporâneos. Discutimos de maneira aprofundada os modelos de ensino e educação em dança, buscando aprimorar nossas práticas pedagógicas.

Por fim, a análise das leis e normas municipais, estaduais e nacionais relacionadas ao ensino de arte, com foco especial na dança, permitiu uma compreensão mais aprofundada do cenário regulatório que impacta nossa atuação como professores de dança.

Em resumo, a experiência do estágio supervisionado em dança é um momento crucial na formação do estudante de dança, proporcionando uma base sólida e prática para sua futura carreira como professor. O estágio não apenas ensina a arte de ensinar dança, mas também transmite um profundo entendimento do impacto que um educador de dança pode ter na vida de seus alunos e na sociedade como um todo.

3.1 PRIMEIRO ESTÁGIO – ESCOLA ESTADUAL JOÃO DE ALMEIDA

Durante meus estágios supervisionados em Dança, tive a oportunidade de passar um ano e meio na Escola Estadual João de Almeida, localizada em Ribeirão das Neves – Minas Gerais. Durante esses três semestres, acompanhei as aulas da disciplina de artes. No primeiro semestre acompanhei o professor Marcos que era formado em Artes visuais pela UFMG. Observei uma turma do 6º ano e duas turmas do 8º ano.

O estágio I, conforme as diretrizes estabelecidas, me permitiu abordar e relacionar vários aspectos práticos com base em minhas experiências. Em minhas visitas à escola, adotei uma abordagem exploratória, observando detalhes como a utilização da biblioteca, o fluxo de uso dos livros didáticos, a dinâmica do pátio escolar, a circulação dos alunos, às áreas restritas e permitidas, bem como as atividades durante o recreio. Nas relações interpessoais, busquei compreender as dinâmicas entre professores, alunos e a equipe administrativa da escola. Além disso, observei a infraestrutura das salas de aula, banheiros, tentei imaginar o motivo por trás das grades e câmeras de segurança por toda a escola.

De modo geral, é importante refletirmos sobre o ambiente escolar como um todo, pois um ambiente escolar que tenha a devida estrutura e acesso a todos os alunos, garante também um ensino melhor. Não que esse seja o único problema em uma escola, mas desempenha papel importante na educação. Uma pesquisa da UNESCO (Alves; Xavier, 2019), aborda questões importante e problemáticas que avaliam a qualidade da infraestrutura das escolas públicas no Brasil, com ênfase no ensino fundamental:

A pesquisa se justifica pela importância da infraestrutura para a qualidade da educação, ainda que, evidentemente, não seja o único fator determinante. A oferta de escolas com ambientes adequados, acessíveis e recursos escolares que incluam a diversidade e atendam a todos os estudantes indistintamente é reconhecida como uma condição básica para o trabalho educacional, com qualidade e equidade, tanto nas políticas nacionais, quanto no debate global. (UNESCO, 2019, p.11)

Por que esta escola optaria por instalar grades com cadeado no suporte da TV? E qual seria a razão para a colocação de câmeras em diversos pontos da instituição? Às vezes, essa indagação pode parecer despropositada; no entanto, procuro compreender o que a presença desses dispositivos de proteção e segurança em um ambiente escolar realmente representa.

Sobre as aulas ministradas pelo professor Marcos, percebi que o livro "Mosaico Arte" desempenhava papel central na estruturação e condução de suas aulas. Com sua notável

habilidade em desenhos, era visível que sua formação acadêmica estava voltada para as artes visuais. O que merece destaque é como, por meio de sua formação, ele conseguia despertar o interesse dos alunos por essa expressão artística. Muitos estudantes também apresentavam habilidades notáveis em desenho, sentindo-se inspirados e comprometidos a cada criação.

Durante minhas observações, procurei identificar se o conteúdo de Dança estava presente de alguma forma em suas aulas. Embora não esperasse que suas atividades fossem direcionadas à linguagem da Dança, busquei apenas observar se com o uso do livro "Mosaico Arte", que abrange todas as linguagens artísticas, poderia influenciá-lo a tentar conduzir uma aula fora da sua área de formação.

Em grande parte das aulas que acompanhei, o formato seguia um padrão. A aula começava com a utilização do livro "Mosaico Arte". Sobre a orientação do professor, os alunos abriam o livro na página indicada, liam o texto proposto e respondiam às perguntas relacionadas ao conteúdo. Após essa etapa, o professor incentivava os alunos a expressarem sua compreensão por meio de desenhos que representassem o assunto estudado.

Certo dia, o professor desenvolveu um projeto em cada turma. Senti que por ser diferente das aulas que vinham sendo produzidas, pude enxergar grande interesse por parte dos alunos em desenvolver esse projeto.

Na turma do 8º ano, o projeto consistia em criar maquetes que representassem espaços da escola. Já na turma do 6º ano, o professor propôs que os alunos desenhasssem um "robô" em seus cadernos e, posteriormente, construíssem o robô utilizando caixas de papelão, finalizando a atividade com colorações. Durante o primeiro semestre, embora não tenha sido abordado nenhum conteúdo específico de dança, foram discutidos temas relacionados ao corpo. Dentro desse contexto, as conversas em sala de aula giraram em torno dos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade.

Minha relação com o professor era extremamente positiva. Ele me proporcionou a liberdade necessária para fazer perguntas e esclarecer dúvidas. Além disso, tive a oportunidade de conhecê-lo melhor e compreender um pouco mais sobre sua perspectiva em relação aos desafios que enfrentava como professor. Entre as dificuldades que ele compartilhou, uma delas estava relacionada à sua falta de familiaridade com as diversas linguagens artísticas, o que é compreensível, uma vez que sua formação é em artes visuais, e não em dança, teatro ou música.

Esta observação é extremamente relevante, pois coloca em questão se um professor sem formação específica nas demais linguagens artísticas estaria apto a ministrar aulas que vão além de sua área de especialização, de modo a atender a todas as exigências estabelecidas pela BNCC, mesmo com o auxílio de um livro didático, como o "Mosaico Arte". Strazzacappa (2006), critica a abordagem da dança nas escolas, especialmente quando ela é conduzida por indivíduos sem formação ou qualificação na área, de forma que, segundo a autora:

Cabe ressaltar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que o ensino de arte passa a ser conteúdo obrigatório nas escolas de ensino fundamental, e que a dança deve estar contemplada ao lado das demais linguagens artísticas, como o teatro, a música e as artes visuais. Essa mesma legislação específica que todo professor de escola deve ter diploma de licenciatura. Assim sendo, para ensinar dança nas escolas do ensino formal, apenas o licenciado em dança está habilitado (Strazzacappa, 2006, p.13).

É evidente que esse é um problema¹ persistente que continua a ter sérias consequências e atrasos no sistema educacional, com os alunos sendo os mais afetados. Nesse cenário, os estudantes não recebem a educação completa prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que os prejudica e os priva de algo que é garantido por lei.

No geral, observou-se que a relação do professor com os alunos era positiva, marcada por uma postura amigável e descontraída. No entanto, infelizmente, em certos momentos, a situação parecia fugir ao controle. Conforme relatado pelo professor, algumas turmas eram mais desafiadoras de conduzir do que outras, e isso era notável. Nesse contexto, é fundamental entender as razões subjacentes a essas "facilidades ou dificuldades" com as diferentes turmas. O que mudava de uma para outra? Que tipo de corpos essas salas recebiam? Como era o comportamento desse professor nessas aulas? Que tipo de dinâmica era estabelecida nessas salas de aula? Como o comportamento do professor influenciava essas aulas?

As duas turmas do 8º ano apresentavam notáveis diferenças. Para fins de clareza, as denominei como 8º ano A e 8º ano B. A turma do 8º ano A demonstrava engajamento nos exercícios propostos, e o professor conseguia estabelecer uma relação de reciprocidade e colaboração com os alunos. Após a conclusão das atividades, o professor permitia que os alunos fizessem desenhos ou jogassem em sala, até o término da aula. Por outro lado, a turma do 8º ano B mostrava um interesse inverso. Alguns alunos permaneciam com as mochilas nas costas,

¹ Não foi possível realizar uma avaliação entre escola pública e privada, uma vez que o contexto de inserção do estágio foi bastante diferente entre elas, tanto em relação ao período quanto ao fato de não estar presencialmente em uma das escolas devido à pandemia.

prontos para sair assim que o sinal tocassem. Durante as aulas, era evidente que a turma se dividia em grupos, alguns grupos estudando e outros conversando. O que nos cabe refletir sobre essa situação, diz respeito a esse corpo que parece não estar confortável nesta sala e a forma como se coloca nesse ambiente, com mesas, cadeiras, grades nas janelas e câmeras. O que esse corpo teria a dizer? Como esse corpo se colocaria se essa aula fosse em outro espaço? Como se colocaria se essa aula fosse com um professor de dança?

Uma observação notável nesse contexto é o alto grau de engajamento da turma do 8º ano A na criação de desenhos, com alunos demonstrando habilidades incríveis nessa área. O que torna isso ainda mais interessante é que o professor de artes visuais também era muito talentoso nos desenhos, por esse fato, conseguia estabelecer uma conexão significativa com os alunos. Sua habilidade no desenho possibilitava uma proximidade especial com a turma, cativando a atenção dos estudantes. O professor conseguia inspirar e motivar os alunos por meio de sua própria paixão pela arte, estimulando o interesse deles pelo desenho. Isso ilustra vividamente o impacto do conhecimento e da paixão do professor em sua área de formação, tornando a aula mais rica e significativa.

No entanto, por outro lado, é importante reconhecer o desafio significativo e a problemática associada à expectativa de que um professor possa atingir o mesmo nível de desempenho em outras linguagens da arte nas quais não possui formação. É compreensível o sentimento de insegurança manifestado pelo professor quando se tratava de ministrar aulas de dança, por exemplo. Isso reforça a importância fundamental de ter professores devidamente formados e capacitados para ministrar aulas em suas áreas de formação.

Na turma do 6º ano, composta por alunos mais jovens em comparação com o 8º ano, apresentava diferenças características, até mesmo pela idade que esses alunos se encontravam. Segundo o professor, alguns meninos demonstravam mais dedicação aos exercícios, enquanto algumas meninas pareciam menos focadas nas tarefas. A relação entre professor e alunos e vice-versa não era das mais harmoniosas, especialmente na turma do 6º ano, que era desafiadora na sua opinião. Embora houvesse alguns alunos mais focados nos exercícios, de modo geral, a turma era bastante agitada, o que poderia dificultar o andamento das aulas na sua opinião.

Sobre essa questão, é importante pensar nos motivos que possam ter levado a tais comportamentos. O que esses corpos queriam dizer? Como essa “agitação” poderia ser trabalhada em uma aula de dança? Como a disciplina Dança poderia captar essa agitação? O que mudava de uma turma para outra? O que poderia melhorar? Em concordância com a BNCC

que ressalta que cada aluno já traz consigo suas vivências e conhecimentos, a experiência de compartilhamento entre alunos e professores, favorece para o enriquecimento da própria história dos alunos:

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo (Brasil, 2017, p.193).

Concordando com a citação mencionada anteriormente, Marques e Brazil (2014) enfatizam que a arte tem a capacidade de estabelecer conexões com diversos atores, incluindo estudantes, professores, escolas e comunidades. A responsabilidade de promover essa integração deve ser compartilhada pela escola e pelos professores, abrangendo, também, os professores de cada linguagem artística. Embora esse seja um dos problemas, afirmo que o maior deles é que cada linguagem da arte deve ser antes de tudo, conduzida por um professor capacitado e licenciado na linguagem na qual tem conhecimento. Isso implica que a disciplina de dança seja lecionada por um professor com formação em dança, a de artes visuais por um professor especializado em artes visuais, a de música por um professor de música e a de teatro por um professor com competência em teatro, pois, segundo Marques e Brazil:

Essa é a função da escola e do professor: trabalhar a linguagem, o conhecimento específico da disciplina Arte por meio do diálogo, da proposição e do questionamento, construindo um novo olhar, uma nova prática, outra perspectiva sobre o repertório de trabalhos artísticos e conceitos que os estudantes trazem, articulando-o com um repertório mais amplo. À escola, cabe o olhar distanciado, a experiência crítica e criativa sobre aquilo que os estudantes já conhecem, sabem e se interessam. Somente isso vai permitir a criação pessoal e singular, as sínteses coletivas, a apropriação das linguagens artísticas e alguma transformação (Marques; Brazil, 2014, p.126).

Em uma das oportunidades durante o recreio, tive a chance de conhecer e conversar com alguns alunos do 8º ano B. Durante a ocasião, um grupo de meninas veio à mim em busca de auxílio na criação de uma coreografia que faria parte de uma paródia a ser apresentada em outra disciplina. Recordo que, inicialmente, procurei não interferir muito, pois as alunas já haviam desenvolvido os movimentos. Elas desejavam compartilhar o que tinham criado e receber minha opinião sobre a qualidade do trabalho. Com base nos movimentos que já tinham concebido, minha contribuição consistiu unicamente em orientá-las na própria exploração e

aprimoramento de suas criações. Vejo duas questões importantes para discutir aqui, uma delas, Marques (2011) declara em seu texto sobre: Notas sobre o corpo e o ensino da dança:

Dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas. Na grande maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos pré-determinados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais (Marques, 2011, p.32).

A crítica levantada por Marques, nos faz refletir sobre a urgência de se pensar o modo como o corpo e a dança tem se articulado, seja até mesmo fora ou dentro da escola. A segunda crítica, refere-se ao uso da dança como auxílio para alcançar determinados resultados, principalmente quando a dança é usada por outras disciplinas, sem a devida orientação e direcionamento. Marques (2012) enfatiza que a dança não é só divertimento, ela é conhecimento. Essa crítica se enquadra no cenário atual, no qual a dança é usada como meio para se alcançar algo ou levada como um mero divertimento:

Embora o quadro legal tenha mudado e a Arte agora seja compreendida pela Lei de Diretrizes e Bases como disciplina, vemos que, em grande escala, professores e crianças, diretores e pais entendem a dança como divertimento, relaxamento, uma forma de espairer entre atividades mais duras, “sérias”, que “exigem concentração e esforço” (Marques, 2012, p.48).

Marques enfatiza e valoriza a importância do brincar, “as brincadeiras não existiriam se não existissem corpos que brincam: que brincam de esconder, de pegar, de correr, de agarrar” (Marques, 2012, p.32). Mas a dança não deve ser vista apenas por isso. “A brincadeira constitui e constrói corpos lúdicos, a dança, corpos cênicos. Corpos lúdicos e cênicos dialogam na cena social, mas são diferentes – sendo um só!” (Marques, 2012, p. 33-34). Outro ponto fundamental levantado por Marques, refere-se à finalidade dessas propostas “didáticas”, assim como o exemplo mencionado logo acima. O que os alunos vão aprender com isso? Que conhecimentos estão sendo propostos para ensinar?

Mas cabe sempre a pergunta: além de tudo isso, o que elas estão aprendendo com as propostas de dança? A Arte, como qualquer área de conhecimento, tem conteúdos específicos a serem ensinados e aprendidos. Por que, então, entender a dança somente como relaxamento, divertimento, “tapa buraco”? (Marques, 2012, p.49).

O peso desta reflexão fica maior quando lembramos que somente um professor formado e capacitado para atuar no campo da dança é que pode, através dos exercícios, trazer com clareza a importância e valor da dança na educação básica.

Em outra ocasião, tive a oportunidade de conversar brevemente com alguns alunos do 8º ano B durante o intervalo entre as aulas. Nesse momento, os alunos optaram por permanecer na sala, pois caso todos saíssem, a sala seria trancada. Lembro-me de perguntar quantos deles já tinham tido a oportunidade de ir ao cinema, visitar museus ou apreciar apresentações de dança e teatro. Minha intenção era conhecer um pouco mais sobre a vida desses alunos, considerando a riqueza da arte em suas diversas formas de expressão. Reconhecendo que os alunos podem acessar e compartilhar arte em vários momentos, me questionei sobre qual era a realidade deles nesse aspecto. Quais expressões artísticas conheciam ou apreciavam? Apesar da Arte estar presente em muitos lugares, no âmbito da escola infelizmente o contexto era outro. O acesso que os alunos deveriam ter em relação as linguagens das Artes, era limitado apenas a linguagem das artes visuais. Surpreendentemente as respostas não corresponderam as minhas expectativas, pois a maioria não conhecia nem mesmo o cinema.

Participei de uma reunião entre pais e professores, onde discutimos assuntos fundamentais relacionados ao desenvolvimento dos alunos. Ao longo do encontro, cada professor abordou preocupações específicas que haviam surgido em suas respectivas salas de aula e exploramos estratégias colaborativas com os pais para resolvê-las. Alguns pais demonstraram compreensão em relação às preocupações dos professores, enquanto algumas mães expressaram discordância tanto em relação ao conteúdo discutido quanto à forma como os professores se expressaram. Participar dessa reunião, trouxe mais significado sobre a rotina de um professor, de proximidade com as famílias, de partilhamento.

A inquietação dos pais em relação à dificuldade dos filhos em copiar do quadro e a falta de motivação dos alunos nas aulas de artes visuais sublinham a necessidade de um apoio mais ativo por parte dos responsáveis. Por outro lado, pude acompanhar durante as aulas de artes visuais, muitos alunos não pareciam motivados a reproduzir o que estava no quadro e, ainda menos, a realizar os exercícios propostos. Os professores enfatizaram a relevância da participação dos pais ou responsáveis no apoio às atividades escolares, incluindo a supervisão do caderno dos alunos, a verificação da conclusão das tarefas, a atenção a possíveis comunicados da direção da escola e a manutenção de um canal de comunicação com os professores para acompanhar o progresso individual de seus filhos.

Assim, essas experiências convergem para a compreensão de que a educação transcende as fronteiras da sala de aula, exigindo uma colaboração sólida entre educadores, alunos e familiares. O envolvimento ativo dos pais e responsáveis não apenas fortalece o suporte aos

estudantes, mas também enriquece a relação entre a escola e a comunidade, consolidando a importância de uma parceria integral na formação dos alunos.

3.2 SEGUNDO ESTÁGIO – ESCOLA ESTADUAL JOÃO DE ALMEIDA

O segundo estágio teve início sob a supervisão do professor Marcos, mantendo uma continuidade com o semestre anterior, com a exceção das novas turmas que ele passou a lecionar. Nesse novo formato, ele permaneceu encarregado da turma do 6º ano e 8º ano B e acrescentou outra turma do 6º ano e uma do 7º ano.

Além de perseguir os objetivos delineados para o estágio II, que visavam proporcionar uma experiência prática na escola, continuei a minha investigação, examinando livros didáticos, o Plano Político da escola e as próprias aulas, na busca por identificar qualquer ligação entre esses elementos e a Dança.

No final do mês de setembro, o professor Marcos precisou deixar a escola após conquistar uma nova oportunidade em outra instituição. Em decorrência dessa mudança, a escola solicitou outra professora de artes para assumir as turmas do ex-professor até a chegada da professora substituta.

Desde a chegada da professora de artes visuais, estabeleci uma interação positiva com ela. Em uma de nossas conversas, onde me apresentei como estagiária do curso de graduação em Dança da UFMG, ela revelou ter uma forte conexão com a dança em sua vida pessoal, sendo bailarina clássica e possuindo experiência em dança do ventre e danças afro-brasileiras.

Esse contato inicial me inspirou explorar diversas possibilidades durante o estágio. Apesar de sua formação em artes visuais, e não como professora de dança, mantive a expectativa de que essa nova relação pudesse gerar reflexões e proporcionar novas experiências, contribuindo para enriquecer os relatos do estágio.

Ressalto, contudo, que o fato de a professora ter vivência na dança não implica automaticamente em sua aptidão para ministrar aulas de dança na escola. Mesmo que ela traga consigo experiência como professora de dança em academias, o campo da licenciatura demanda abordagens mais profundas e específicas. É fundamental reconhecer que o contexto educacional traz consigo desafios distintos, e habilidades específicas são necessárias para lidar com as complexidades do ensino em ambiente escolar.

3.2.1 Prática guiada com os alunos do 6º ano A

Como a proposta do segundo estágio envolvia uma experiência prática guiada, desenvolvi um plano de aula para realizar com a turma do 6º ano A. Inicialmente, expliquei que a aula ocorreria no pátio em vez da sala de aula, e à medida que o exercício se desenrolava, fornecia explicações adicionais. Meu objetivo era conduzi-los à exploração e criação de movimentos a partir de estímulos e juntos iríamos construir a nossa dança.

O plano de aula que criei, foi desenvolvido pensando no tempo que teria com eles. No geral consegui realizar a aula que foi proposta. Em todo o momento a professora atual me ajudou a trazer a atenção dos alunos para a prática. No entanto, no final da aula, os alunos ficaram dispersos devido à proximidade do horário de saída e o local escolhido ocasionou algumas distrações. Escolhi utilizar o pátio da escola, por ter espaço suficiente para a prática, ao contrário da sala de aula. Além disso, o comentário irônico de um homem próximo ao local, gerou uma camada de dificuldade à dinâmica. Na ocasião, um homem próximo ao pátio da escola, zombou gritando: “Já começaram os ensaios para a festa junina? Risos”. A interação com os alunos também foi desafiadora, pois a simples menção da palavra "aula de dança" gerou certa resistência. Algumas das frases ditas, foram: “não vou dançar nada!”, “não quero participar”, “não sei nem dançar”, “posso ficar sentado?”.

Por se tratar da primeira prática de dança que essa escola já teve e possivelmente, a primeira desses alunos, talvez algo tenha gerado estranheza por não seguir as expectativas tradicionais associadas a uma "aula de dança" comumente encontrada na escola. Pelo fato de a escola não ter um espaço adequado para esse tipo de atividade, decidi fazer a aula no pátio da escola, pois a sala de aula era pequena e teríamos que mover as mesas e cadeiras antes de iniciar, sem falar no pouco tempo que tinha para realizar a aula. Fazer a aula no pátio, trouxe os olhares de quem estava próximo e infelizmente, isso era um fator que não conseguia controlar. Em um dado momento, um homem que não sei quem era, ficou rindo e debochando da prática, dizendo: “Os ensaios para a festa junina já começaram? (risos)”. Acredito que esse tipo de comentário tenha desestimulado, principalmente os meninos, pois foram os principais a não querer participar.

Na introdução, busquei apresentar e explicar conceitos mais familiarizados no contexto da licenciatura em dança. Estimulei os alunos a pensarem na dança a partir dos estímulos fornecidos por mim, utilizando diferentes partes do corpo e incentivando a criatividade para

que pudéssemos coletivamente criar nossa própria expressão coreográfica. Scarpato (2001), enfatiza que a dança na escola não deve priorizar a estética do movimento, mas buscar a construção do movimento através da pesquisa exploratória, da criatividade e da autoexpressão:

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em várias linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (Scarpato 2001, p.59).

Apesar de essa prática ter sido introdutória, acredito que os resultados poderiam ter sido mais significativos se a turma tivesse participado de aulas prévias, nas quais temas introdutórios fossem abordados, acompanhadas por rodas de conversa. O foco com essas aulas poderia servir de interação com alunos e desconstruir ideias preconcebidas e distorcidas sobre a Dança, estimulando a formação de pensamentos críticos. De toda forma, foi enriquecedor contribuir para essa experiência com os estudantes.

Outro momento memorável durante o meu segundo estágio ocorreu em relação ao Dia da Consciência Negra, quando ainda faltavam aproximadamente duas a três semanas para a data. A professora de artes visuais sugeriu que eu criasse uma coreografia e ensinasse aos alunos para apresentar na semana do dia 20 de novembro. Após essa proposta, procurei explicar a abordagem adequada para a linguagem da dança na escola, destacando os processos envolvidos nessa construção. Embora ela afirmasse compreender minhas explicações, também enfatizava sua familiaridade com vários ritmos, dado seu envolvimento no meio artístico.

Após os esclarecimentos, sugeri que, em vez de criar uma coreografia apenas para a apresentação comemorativa, seria mais produtivo explorar com os alunos a cultura e a história associadas a essa data. Para isso, pesquisei e preparei vídeos de Danças de origem africana para compartilhar junto com o contexto histórico que também foi apresentado. Neste caso, pude contribuir no contexto da dança com a aula que foi ministrada pela professora. Morandi (2006), declara com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, que cabe a escola a função de construir conhecimento em dança, não a de copiar e colar, sem que haja o progresso de construção adequado:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998) destacam que a escola está encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com os seus alunos, abrindo possibilidades de apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. [...]

O ensino de dança na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas se relacionar imediatamente com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos (Morandi, 2006, p.72-73).

A última experiência do meu segundo estágio ocorreu nos últimos dias de aula. No final de novembro, a professora substituta esperada ainda não havia chegado, e continuávamos com a outra professora provisória. Contudo, em uma das aulas, essa professora não compareceu e não avisou a escola. Nesse dia, ela tinha apenas uma turma na sexta-feira, e o coordenador da escola me informou que, devido ao ocorrido, estava considerando liberar a turma, caso eu não me importasse em conduzir a aula naquele dia. Aceitei a oportunidade, e a turma em questão era do 6º ano B.

Sem uma aula preparada, optei por conversar com a turma e conhecer mais sobre eles. Perguntei sobre seus interesses, atividades favoritas, músicas e filmes favoritos. Em alguns momentos, fiz perguntas e, após suas respostas, compartilhei vídeos relacionados para que pudessem compreender o contexto das perguntas feitas anteriormente.

O interesse em manter uma conversa e fazer perguntas para esses alunos, surgiu por causa de outra conversa que tive com a turma do 8º ano B. Nesse relato com os alunos do 8º ano B, vários alunos disseram nunca ter ido ao cinema, exposição ou qualquer apresentação artística. Dado este motivo, decidi conversar e conhecer os alunos do 6º ano B.

Iniciei a aula solicitando a colaboração dos alunos para afastar as mesas, criando um ambiente propício para a atividade. Em seguida, formamos uma roda com as cadeiras e iniciamos uma conversa descontraída, explorando seus interesses, experiências culturais e atividades que ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar. Novamente, achei interessante iniciar a conversa conhecendo mais dos interesses e prazeres dos alunos. Na ocasião, questionei quantos deles já tiveram a oportunidade de assistir uma apresentação de dança, teatro, conhecer museus ou cinemas. Mais uma vez, muitos desses alunos, ainda não tinham tido essa oportunidade.

Em um momento subsequente, utilizei meu celular para compartilhar vídeos do *YouTube*, apresentando uma variedade de ritmos de dança. Após cada exibição, estimei discussões, questionando se eles já conheciam aquele estilo de dança e solicitando suas opiniões sobre as apresentações. Por fim, propus que retirássemos as cadeiras, liberando espaço para a prática. Selecionei uma música animada, com fundo instrumental, encorajei todos a explorarem o ambiente, movimentando-se ao som da música e utilizando diferentes partes do corpo.

Estimulei a expressão corporal, incentivando-os a experimentar formas não convencionais de movimento no espaço. Mantive essa dinâmica até o encerramento da aula. Ao final, promovi uma discussão aberta, indagando sobre suas percepções da aula. A resposta foi positiva, evidenciando que os alunos apreciaram a experiência proporcionada.

3.2.2 Livro mosaico arte

Esta sessão tem como meta explorar a relevância do livro didático "Mosaico Arte – Ensino Fundamental | Anos Finais | Componente Curricular ARTE". Meu propósito é refletir e analisar criticamente o papel crucial desempenhado por este material no ambiente escolar. Abordarei como o uso do livro em sala de aula desempenha uma função vital na condução das aulas, assegurando a entrega de conhecimento. Durante esta análise, destacarei como o livro atua de maneira eficaz em cada etapa do ensino, moldando o aprendizado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno e a forma como o livro se organiza em relação às habilidades de artes desenvolvidas pela BNCC.

Como mencionado anteriormente, a obrigatoriedade do ensino de Arte em todo o território nacional foi estabelecida em 1996 pela LDB. E em 1997, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança recebeu reconhecimento oficial como uma das linguagens artísticas, juntamente com o teatro, a música e as artes visuais. No entanto, ainda é visível encontrar nas escolas a predominância de apenas uma das linguagens da arte, que seria a artes visuais.

Um dos objetivos dessa pesquisa, é reforçar a crítica de que um professor, seja ele formado em dança, artes visuais, teatro ou em música, não pode dominar plenamente todos os conteúdos e habilidades que são específicas de cada linguagem da arte, uma vez que não é licenciado na área. Mas infelizmente, ainda costumamos ver aulas de artes sendo totalmente conduzidas por apenas um professor, que quase sempre é o professor de artes visuais. Morandi (2006), afirma que:

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino, e o próprio termo *arte* vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura etc. Quando se estuda história da arte, poucas referências são feitas às outras linguagens. (MORANDI, 2006, p.78)

No capítulo, “As linguagens artísticas na coleção”, no livro, Mosaico Artes, encontra-se uma abordagem detalhada das quatro linguagens artísticas (dança, música, teatro, artes visuais), destacando suas especificidades. Neste contexto, é relevante ressaltar um trecho específico que menciona a dança:

Quadro 4 - A linguagem dança

A linguagem dança
O ensino de dança nos anos finais do Ensino Fundamental
Diferentemente de linguagens artísticas como as artes visuais e a música – que, apesar das dificuldades, estiveram presentes no ensino básico desde as primeiras concepções do ensino de Arte na escola –, a dança tem ainda histórico pouco relevante na educação escolar no Brasil. Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança é tratada pela primeira vez em documento de orientação curricular nacional como uma das linguagens que compõem o componente curricular Arte. Esta, por sua vez, tornou-se obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9 394/96. Apenas em 2 de maio de 2016 foi aprovada a Lei n. 13 278, que altera a redação dos parágrafos 2o e 6o do artigo 26 da Lei n. 9 394/96, dispondo que as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituirão as linguagens a serem abordadas no componente curricular do ensino de Arte, de que trata o § 2o do artigo 26 da LDBEN. Pela primeira vez no Brasil, a dança é citada na LDBEN como linguagem que integra o ensino de Arte. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo parecer do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 22 de dezembro de 2017, acaba por reconhecer o ensino da dança como parte constituinte do componente curricular Arte.

Fonte: Meira (2018, p. XIII)

No quadro seguinte, minha intenção é elucidar as habilidades que são abordadas e desenvolvidas em cada um dos volumes da série de livros Mosaico Arte. A estrutura de organização das habilidades em cada volume é delineada inicialmente por capítulos. Posteriormente, destaquei o nome do tema a ser explorado, e por fim, incluí o código alfanumérico apresentado no capítulo 3: "A DANÇA NA BNCC".

Quadro 5 - Distribuição das habilidades da BNCC no livro Mosaico Arte

Distribuição das habilidades da BNCC no volume de 6º ano		
Capítulo 3	A roupa e a arte	EF69AR12
Capítulo 5	Danças e ritmos pelo Brasil	EF69AR09, EF69AR10, EF69AR11, EF69AR12, EF69AR13, EF69AR14, EF69AR15

Capítulo 6	Dança contemporânea	EF69AR09, EF69AR10, EF69AR11, EF69AR12, EF69AR14, EF69AR15
Projeto 2	Movimentos para uma dança	EF69AR09, EF69AR10, EF69AR11, EF69AR12, EF69AR13, EF69AR14, EF69AR15
Distribuição das habilidades da BNCC no volume de 7º ano		
Capítulo 2	O ser humano e seu abrigo	EF69AR11
Capítulo 5	Hip-Hop	EF69AR09, EF69AR10, EF69AR11, EF69AR12, EF69AR13, EF69AR15
Capítulo 6	O audiovisual e a cidadania	EF69AR12
Distribuição das habilidades da BNCC no volume de 8º ano		
Introdução	A arte e o planeta	EF69AR09, EF69AR10
Capítulo 5	Música e dança pelo mundo	EF69AR09, EF69AR10, EF69AR11, EF69AR14, EF69AR15
Distribuição das habilidades da BNCC no volume de 9º ano		
Introdução	A arte e a ancestralidade	EF69AR09
Capítulo 2	Patrimônio cultural	EF69AR09
Capítulo 4	Performance	EF69AR09, EF69AR10, EF69AR12, EF69AR15
Projeto 1	A luta das mulheres na arte	EF69AR12, EF69AR14, EF69AR15

Fonte: Meira (2018), adaptação nossa.

Através desta exposição, destaco os conteúdos relacionados à dança que se espera serem abordados de maneira correspondente aos diferentes volumes e capítulos do livro "Mosaico Arte" (6º ao 9º ano) (Meira, 2018). Esta observação se dá pelo amplo uso desse livro nas aulas de artes ministradas na Escola João de Almeida.

Diante disso, percebo que a linguagem da dança, alinhada com os princípios da BNCC, está presente nos materiais didáticos, integrada a cada tema abordado em seus respectivos

capítulos. Contudo, enquanto as escolas não se adaptarem a essa exigência, e os governos não criarem oportunidades por meio de concursos públicos, além da ausência de fiscalização e cobranças que valorizem o ensino da arte, a inclusão da dança no currículo escolar continuará sendo um desafio significativo.

Assim como o professor Marcos, relatou se sentir desconfortável em tratar temas fora da sua formação, é totalmente compreensível e esperado que ele se sinta assim. Não é justo esperar que um único educador domine todas as linguagens artísticas sem a devida capacitação e formação específica para atuar nessa área. Exigir que um professor consiga dominar as quatro linguagens artísticas é um desafio considerável e uma carga extremamente pesada, especialmente quando não há um suporte adequado para o desenvolvimento dessas habilidades.

Em síntese, esta sessão buscou aprofundar a compreensão da importância do livro didático "Mosaico Arte" no contexto educacional da escola João de Almeida, especialmente no que diz respeito ao ensino da dança nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise detalhada da distribuição das habilidades da BNCC nos diferentes volumes evidenciou a relevância do material em moldar o aprendizado de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

Ao abordar a história da inclusão da dança no currículo nacional e a predominância das artes visuais nas escolas, ressaltou-se a necessidade de uma abordagem mais equitativa das diferentes linguagens artísticas. A citação de Morandi (2006) enfatizou o desafio enfrentado pela dança e outras linguagens, destacando a persistência do paradigma vinculado às artes visuais no ensino.

Diante desse cenário, é necessário repensar a organização escolar para atender às demandas da BNCC, buscando soluções que garantam um ensino mais eficiente e equitativo. A simples preparação por meio do livro didático, embora valiosa, não substitui a expertise de um professor qualificado e formado na área. Mesmo que o educador se esforce para abordar temas além de sua formação, como proposto pelo livro, isso não pode ser equiparado a uma aula especializada em dança.

O livro oferece uma compreensão aprofundada do que deve ser ensinado em cada etapa, mas somente um professor devidamente capacitado conseguirá transcender as limitações impostas pelas páginas, sabendo quando, como e por onde iniciar. Assim, a superação desses desafios requer um compromisso institucional. Essa mudança deve começar de dentro da direção escolar para depois chegar aos professores e finalizando nos alunos.

3.3 TERCEIRO ESTÁGIO

Neste terceiro estágio, acompanhei duas escolas. Como mencionado anteriormente, o terceiro estágio se deu durante a pandemia da Covid-19. Por esse motivo, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas. As experiências vividas durante esse estágio, foram extremamente valiosas. Pude sair dos acompanhamentos tradicionais que vinha acontecendo e sentir na prática as mudanças e adaptações feitas nesse período.

3.3.1 Escola João De Almeida

Iniciei o estágio em agosto e finalmente tive a oportunidade de conhecer a professora de artes visuais, tão aguardada. Durante nossa apresentação, ela compartilhou detalhes sobre as diversas formas e ferramentas testadas antes de optarem pelo uso do *WhatsApp* como meio de comunicação com os alunos. Segundo ela, embora outras plataformas tenham sido experimentadas inicialmente, o *WhatsApp* demonstrou ser a opção mais eficaz.

No início, foram realizados testes com diferentes plataformas para o ensino remoto, culminando na escolha do *WhatsApp* como ferramenta principal. Recebi a orientação de acompanhar as turmas do 6º ao 1º ano nas quintas e sextas-feiras, utilizando o material dos Planos de Estudos Tutorados (PET) fornecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Cada PET abrangia disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa⁰, Educação Física, Artes e Ensino Religioso, distribuídos ao longo de quatro semanas, totalizando um PET por mês.

Para a condução das aulas, foram estabelecidos diversos grupos no *WhatsApp*, cada um correspondente a uma turma específica. Todos os alunos foram incluídos por meio de números de celular. A opção de utilizar o *WhatsApp* como plataforma para as aulas foi considerada a mais adequada, considerando a experiência da escola. Essa escolha permitiria que os alunos, mesmo que não pudessem participar das aulas ao vivo, tivessem acesso posterior às discussões do grupo. Os alunos também podiam adiantar as tarefas, sem ter que esperar pelo dia da aula, uma vez que o material referente a cada semana do PET era compartilhado no grupo do *WhatsApp* por qualquer professor.

As aulas de Artes estavam programadas para ocorrer de quinta a sexta-feira. Dado que os alunos já haviam recebido o material antecipadamente, as sessões online eram dedicadas à conclusão das tarefas ou esclarecimento de dúvidas. Antes do início de cada aula, a professora

enviava um resumo do conteúdo que seria abordado naquele dia. Ao longo da aula, ela interagiu ativamente com os alunos, fazendo perguntas e compartilhando conteúdos adicionais, como vídeos do *YouTube*, imagens e links de sites. Próximo ao encerramento da aula, a professora tentava responder às questões do PET em conjunto com os alunos.

Lamentavelmente, nem todos os alunos conseguiram participar integralmente das aulas. Em certos casos, a ausência se justificava, pois alguns alunos não tinham acesso a um celular próprio e dependiam dos dispositivos de seus pais, que muitas vezes estavam ocupados no trabalho. Em outra ocasião, a professora descobriu que um aluno deixava de participar das aulas porque estava envolvido em atividades domésticas durante o horário da aula. A confirmação da presença dos alunos ocorria mediante a entrega do material semanal por e-mail.

Assim como o livro didático (Mosaico Arte) traz dezenas de conteúdos alinhados com a BNCC e direcionados a cada etapa do desenvolvimento dos alunos, o PET de artes, também trazia conteúdos diversificados, contemplando cada uma das linguagens da arte. Em alguns meses, o PET incluía significativos conteúdos relacionados à dança, proporcionando uma contribuição valiosa às aulas, mas infelizmente, os problemas mencionados anteriormente, permaneceram juntos nesse terceiro semestre.

O fato encontrado aqui, diz respeito a duas situações. A primeira, demonstra que nos dois primeiros estágios, os professores tinham a “liberdade” para escolher o conteúdo para desenvolver com os alunos. Já no segundo caso, devido a pandemia da covid-19 e a adaptação das aulas para o formato remoto, a professora precisou utilizar o PET, e nesse quesito, era necessário trabalhar somente com as atividades que vinham desse material. Infelizmente, isso demonstra a luta que foi para essa professora que precisou se esforçar além do imaginável para conseguir adaptar suas aulas, de forma que o conteúdo continuasse com a mesma qualidade e ainda precisou estudar temas e conteúdos fora da sua formação, para conseguir atingir as exigências estabelecidas pelo PET.

Ao acompanhar a professora Cristina, durante o estágio III, percebi uma abordagem mais fluida e dinâmica da professora, em relação aos assuntos do PET. A utilização desse material, no qual o professor tinha a obrigação de seguir, somado ao seu esforço em se preparar e adaptar da melhor forma os conteúdos, ajudaram a concluir o objetivo proposto pelo PET.

A professora Cristina, demonstrou grande dedicação ao criar suas aulas, não se limitando apenas ao conteúdo do PET. Realizava pesquisas direcionadas no *YouTube* para

aprimorar seu conhecimento sobre os tópicos, compartilhando vídeos com os alunos para facilitar a compreensão. Antes de cada aula, enviava um resumo do que seria abordado, promovendo uma preparação eficiente. Apesar de alguns alunos não participarem ativamente das aulas, a presença dos estudantes era validada pelo envio obrigatório das respostas por e-mail.

No entanto, durante o ensino remoto na Escola João de Almeida, evidenciou-se um desafio relacionado à falta de equipamento digital adequado para os professores. A professora de Artes, por exemplo, utilizava um celular antigo devido à falta de alternativas. Problemas de conexão à internet também surgiram, levando-a a recorrer à casa de um vizinho para obter uma conexão estável. Por mais que as aulas fossem apenas por mensagens do *WhatsApp*, o professor responsável não podia ficar sem conexão de internet, pois ele era o responsável pela aula naquele momento.

Outra questão preocupante foi a falta de interação de alguns alunos nos grupos. Em determinados casos, nenhum aluno participava ativamente, enquanto em outros, apenas um ou dois estudantes enviavam mensagens. Houve também situações em que alunos se ausentaram alegando tarefas domésticas, levantando a questão da prioridade das atividades.

Um episódio mais grave envolveu a intervenção do Conselho Tutelar, que pressionou os pais para garantir a participação dos alunos nas aulas. A obrigação da família de assegurar a presença do aluno na escola foi reforçada, indicando que a não entrega dos PETs poderia resultar na suspensão de benefícios como o “Bolsa Família”. Após essa advertência, a entrega dos exercícios dos PETs foi retomada.

Esses desafios destacam a importância de abordagens mais inclusivas e adaptativas no ensino remoto, garantindo que todos os alunos tenham acesso adequado aos recursos necessários para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que se busca promover uma participação mais ativa e engajada.

Ao término desses três estágios na mesma instituição de ensino, é evidente que vivenciei experiências enriquecedoras. Em nenhum dos estágios tive a oportunidade de acompanhar um professor especializado na linguagem da Dança, contudo, adquiri uma compreensão mais aprofundada dos desafios inerentes ao ensino, especialmente no contexto da Dança. Um aspecto significativo foi a observação da prática da professora Cristina, durante o período de ensino a distância. A chegada do ensino remoto surpreendeu a todos, e embora a abordagem adotada

pela escola para manter as aulas não tenha sido a ideal ou a mais eficiente, foi uma resposta válida naquele momento. Acredito que, daqui para frente, será crucial discutir estratégias mais eficazes, a fim de estarmos melhor preparados para eventualidades semelhantes.

3.3.2 Escola da Serra

Minha vivência na Escola da Serra foi profundamente marcante, pois representou uma experiência totalmente nova e de fato, muito importante para minha formação. Este terceiro e último estágio também envolveu o ensino a distância com alunos do 2º ciclo (4 a 5 anos de idade) do ensino infantil e alunos do 1º ciclo (6 a 8 anos) do ensino fundamental. A escola da Serra se organiza através de ciclos de formação, sendo:

A Educação Infantil é organizada em dois Ciclos: o 1º Ciclo para crianças de 2 anos e 3 anos, e o 2º Ciclo compõe-se de crianças de 4 e 5 anos. No Ensino Fundamental são 3 ciclos de formação. O 1º Ciclo para crianças de 6 a 8 anos; o 2º Ciclo para pré-adolescentes de 9 a 11 anos; e o 3º Ciclo para adolescentes de 12 a 14 anos. O Ensino Médio constitui um Ciclo em si, para a faixa etária de 15 a 17 anos, que corresponde à juventude (Escola da Serra, 2023).

Este estágio proporcionou experiências significativas em ambos os contextos educacionais, tanto no ensino infantil quanto no ensino fundamental. No entanto, concentro-me neste momento em aprofundar a análise somente no ensino fundamental, pois esta pesquisa desde o princípio está voltada para esta etapa do aprendizado. Ao direcionar o foco para o ensino fundamental, pretendo explorar mais detalhadamente os desafios, aprendizados e impactos que surgiram nesse nível de ensino, levando em consideração, questões já mencionadas.

O ponto mais marcante dessa jornada foi a oportunidade ímpar de realizar meu estágio sob a orientação de uma professora formada em dança, egressa do mesmo curso em que estou me formando. Esta experiência, ao contrário das anteriores, destacou-se não apenas pelo fato de envolver uma educadora da mesma área da minha formação, mas também por ter sido conduzida durante o desafiador período da pandemia. Isso proporcionou um enriquecimento notável em termos de conhecimento e vivências, ampliando consideravelmente minha compreensão do ensino e aprendizado, especialmente em contextos adversos como os vivenciados durante a pandemia.

Os encontros com as turmas ocorriam semanalmente, todas às quartas-feiras, das 16h às 18h, contemplando duas turmas, sendo a primeira turma do 2º ciclo do ensino infantil e em

seguida, o 1º ciclo do ensino fundamental. Cada uma dessas turmas era subdividida em dois grupos, resultando em aulas de 30 minutos para cada grupo. As aulas eram conduzidas pela plataforma Zoom, e ao longo do estágio, pude observar a progressão dos exercícios desenvolvidos. Os alunos se sentiam habituados com a plataforma utilizada e durante as aulas, os alunos faziam a aula de algum cômodo da casa e mantendo a câmera ligada.

A professora Laura dedicou-se inicialmente ao trabalho com formas simétricas e assimétricas, avançando posteriormente para a exploração de figuras geométricas. O exercício começava com a apresentação de uma figura geométrica pela professora, seguida pela descrição minuciosa de suas características. Em seguida, os alunos eram desafiados a identificar objetos em suas casas que se assemelhavam ao formato dessa figura.

Após essa etapa, os alunos eram incentivados a pensar criativamente sobre como poderiam representar a figura geométrica utilizando seus corpos ou partes específicas deles. Uma vez que todos conseguissem criar essa forma geométrica com o corpo, entrava em cena a aprendizagem mútua. Cada aluno tentava explicar, à sua maneira, como realizar o movimento, incluindo quais partes do corpo deveriam ser envolvidas. O processo culminava quando todos dominavam a forma geométrica apresentada pelo colega, momento registrado pela professora através de uma foto, contribuindo para a formação do mosaico coletivo.

A segunda parte do exercício consistia na criação de uma sequência coreográfica utilizando os movimentos desenvolvidos a partir das formas geométricas exploradas anteriormente. Concluída essa etapa criativa, os alunos embarcavam na jornada de aprender e executar a representação de outra figura geométrica, ampliando assim a diversidade e riqueza dos movimentos explorados ao longo da atividade.

No dia 04/11/20, finalmente chegou o momento em que eu teria a oportunidade de conduzir uma aula. Desde o início das minhas participações nas atividades, a professora havia esclarecido aos alunos o papel do estagiário e sua relevância, informando que, em algum momento, eu assumiria a condução de uma aula. Dado o meu tempo limitado com os alunos, senti a necessidade de conhecê-los mais profundamente. Propus algumas ideias para as aulas, discuti com a professora e, em seguida, aprimorei o plano de ensino.

A proposta consistiu em explorar os movimentos corporais, utilizando referências desenvolvidas por Rudolf Laban. O objetivo era incentivar os alunos a investigarem a movimentação do corpo a partir do nível alto. Para isso, expliquei conceitos como os "níveis"

e sua relação com o movimento e a dança. Realizei uma breve introdução sobre quem foi Rudolf Laban, destacando a importância de suas contribuições para a consciência do movimento.

Além disso, abordei o uso dos fatores do movimento, introduzindo a proposta de explorar o fator Tempo e suas variáveis, como tempo lento e rápido. Selecionando cuidadosamente uma música mais lenta e outra mais agitada, a escolha visava facilitar a associação de movimentos correspondentes a esses ritmos. Destaquei a flexibilidade na movimentação, encorajando os alunos a experimentarem com todo o corpo ou apenas uma parte específica.

Durante a explicação, enfatizei a liberdade criativa ao explorar possíveis conexões com figuras geométricas. Além disso, discuti sobre o uso das articulações, ilustrando visualmente por meio da câmera para uma compreensão mais clara. Abordei temas como o uso de apoios, transferência de peso e, sobretudo, o domínio do movimento.

Esclareci que a intenção não era realizar movimentos tão rápidos a ponto de não serem percebidos, mas sim movimentos que os alunos conseguissem compreender, especialmente em relação às partes específicas do corpo que estavam sendo utilizadas.

A receptividade dos alunos à proposta foi calorosa, embora alguns tenham optado por não participar. Um aluno recusou a participação, alegando timidez para dançar, mesmo tendo participado nas aulas anteriores. Curiosamente, para esse aluno, as outras aulas não eram consideradas "aulas de dança", enquanto a minha o era, como se todo o trabalho anterior não envolvesse dança.

Outro aluno recusou-se a participar sem justificar a decisão. Já um aluno que costumava parecer desinteressado em outras aulas estava notavelmente mais descontraído desta vez. Uma aluna expressou amor pela aula e até convidou seu irmão mais novo para participar. Outro aluno deixou sua imaginação fluir ao dançar como uma "água-viva", experimentando diferentes velocidades, tanto rápida quanto lenta. Uma aluna mencionou que amou a aula devido à sua paixão por aulas que envolvem dança e música. Por fim, uma aluna levou seu *notebook* para a área externa de casa, tornando a aula uma experiência ao ar livre.

Como aspirante a profissional na área da dança, a última experiência vivenciada em sala de aula, sobre a orientação de uma professora formada na área, proporcionou-me imensa satisfação. Concluir meu período de estágio dentro do contexto esperado de um curso de graduação em dança não apenas fortaleceu minha confiança, mas também intensificou meu

amor pela área. Observar os alunos envolvidos e compreendendo plenamente o propósito da aula despertou em mim uma animação renovada para continuar esse trabalho enriquecedor.

A experiência ressaltou a importância de situar a dança no contexto escolar da maneira adequada, seguindo todas as diretrizes estabelecidas. Embora essa realidade ainda não seja predominante em muitas escolas, vivenciar essa experiência e compartilhá-la destaca a relevância de manter a crença e a luta contínua para que a dança ocupe o lugar que lhe é de direito. Esses momentos são fundamentais para inspirar mudanças e impulsionar a integração efetiva da dança no cenário educacional.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa não busca a comparação entre os métodos de ensino das escolas mencionadas, nem tem a intenção de avaliar a didática dos professores. Entretanto, desejo destacar algumas experiências que se revelaram marcantes e significativas ao longo da jornada do estágio supervisionado em Dança, contribuindo para minha formação.

A presença do professor em sala de aula despertou em mim a noção de responsabilidade e comprometimento que se espera ter. O dever e a missão do professor têm o poder de impactar vidas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Na Escola João de Almeida, pude observar o notável interesse e habilidade da turma do 8º ano A em desenhos, destacando o quão talentosos eram nessa expressão artística. Acredito que parte do interesse e dedicação pelos desenhos tenham surgido devido a influência do professor que é formado em artes visuais. Da mesma forma, acredito que, se a escola tivesse um professor e uma disciplina de Dança, os alunos poderiam alcançar resultados semelhantes, assim como aconteceu na escola da Serra, onde os alunos demonstraram interesse e prazer pela aula de Dança.

Em outro momento, durante o estágio II, relatei a experiência de conduzir uma prática orientada com os alunos do 6º ano A. No início da atividade, consegui captar a atenção dos alunos; no entanto, logo em seguida, alguns demonstraram falta de interesse em participar da aula, expressando frases como: "não vou dançar nada!", "não quero participar", "não sei nem dançar", e até mesmo perguntando: "posso ficar sentado?".

Acredito que, para esses alunos, essa primeira experiência com a dança tenha fugido das expectativas tradicionais associadas a uma "aula de dança" comumente encontrada na escola. A ausência de referências e contextualização sobre a linguagem da dança na escola pode ter influenciado no desinteresse de alguns estudantes.

Um dos problemas encontrados é que a dança é frequentemente associada a festividades na escola, e os alunos crescem aprendendo que a dança se limita a essas ocasiões. Infelizmente, parte desse problema reside dentro da própria escola, seja pela falta de reconhecimento da importância da linguagem dança ou pela inércia em tomar medidas.

Durante minhas experiências, deparei-me com uma situação em que um homem próximo à aula prática parou perto de onde estávamos, começou a rir e perguntou se já

estávamos nos preparando para a festa junina. Lamentavelmente, essa frase ilustra a percepção predominante sobre o lugar da dança na escola.

Outra situação recorrente é a forma como a dança é utilizada por professores de outras disciplinas e linguagens, muitas vezes limitando-se a "coreografias prontas", cujo único objetivo é ensinar a sequência de movimentos, sem qualquer intenção de desenvolver práticas que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a expressão artística. Marques (2011) compara esses corpos ensinados sem a devida reflexão a corpos conchas:

Dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas. Na grande maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos pré-determinados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais (Marques, 2011, p.32)

Diante dos relatos apresentados, fica evidente a urgência de se contar não apenas com professores capacitados, mas também especializados em cada linguagem artística. Seria concebível um professor de geografia ministrar aulas de educação física? Ou um professor de história lecionar inglês? Da mesma maneira, é impraticável esperar que um professor de artes visuais, ou de qualquer outra linguagem artística, consiga abranger todos os domínios de conhecimento das demais linguagens. Manter essa abordagem compromete o ensino e o desenvolvimento dos alunos.

É nas aulas que os alunos começam a demonstrar interesse e prazer pela arte e suas diversas linguagens. Contudo, como podemos fazer com que os alunos conheçam e apreciem essas linguagens se, muitas vezes, a linguagem Dança é limitada apenas a eventos festivos ou apenas quando o objetivo é “receber” pontos extras? Como podemos ensinar o processo de criação artística se, frequentemente, os passos são apresentados prontos, sem a devida instrução ou acompanhamento que somente um professor formado na área é capaz de proporcionar?

As faculdades de dança formam mais que bailarinos. Formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa. Não estamos aqui dissociando a teoria da prática. Muito pelo contrário. Nas universidades, a carga horária de aulas técnicas é quase equivalente à dos cursos teóricos. Precisamos desfazer a imagem de que bailarino tem “músculos no cérebro”. Bailarino que não sabe comentar e refletir sobre seu trabalho artístico não é um profissional que se preze (Strazzacappa, 2006, p.13).

Na escola da Serra, percebi que a maioria dos alunos apreciou a prática que conduzi com eles. Acredito que diversos fatores tenham contribuído para esse feedback positivo. A presença de uma professora formada em Dança, contribuiu para esse resultado. Os alunos sentiram-se à vontade tanto durante a prática quanto nas aulas que pude acompanhar. Vale ressaltar que essas aulas foram realizadas *online*, com cada aluno participando de sua própria casa, em seu próprio espaço.

Durante o estágio III, enquanto as aulas eram ministradas remotamente, pude observar de perto os desafios enfrentados pela professora Cristina. Além das adaptações necessárias devido à pandemia, como a falta de um dispositivo profissional para ministrar as aulas e a instabilidade da conexão à internet, ela também teve que lidar com temas de outras linguagens que eram frequentemente introduzidos nos materiais do Programa de Educação Tutorial (PET).

Infelizmente, esse é o cenário de um professor que precisa tentar lidar com as demandas e exigências que lhe são dadas. Aparentemente, a professora Cristina até “conseguiu” seguir o plano de exercícios do PET, porém, não podemos nos conformar que essa seria uma aula completa e eficaz de Dança, Teatro ou de Música. Muita das vezes o professor até tenta seguir o que está em meio aos livros, mas somente um professor formado e capacitado pode ultrapassar a barreira dos livros. Morandi (2006), afirma que:

A dança possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio do fazer-sentir que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança. Mas para que se possa compreender e desfrutar, estética e artisticamente, a dança, os corpos devem estar também engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar” (Marques, 2003, apud Morandi, 2006, p.72)

A experiência das aulas de Dança na escola da Serra, demonstram na prática o “fazer-sentir”, mencionado por Morandi (2006). Mesmo que as aulas não tenham sido presenciais, a essência da aula permaneceu. O prazer expressado pelos alunos durante as práticas desenvolvidas não foi resultado de apenas uma aula, mas sim de uma construção verdadeira, onde a escola se ajustou diante dessa obrigatoriedade.

O estágio supervisionado em dança é uma etapa crucial e transformadora na formação do estudante, equiparando-se a outros estágios em sua importância. Durante esse período, temos a oportunidade ímpar de aplicar de maneira prática uma parte substancial do conhecimento

adquirido ao longo do curso. Acompanhar de perto o cotidiano de um professor proporciona experiências enriquecedoras que transcendem as barreiras teóricas, oferecendo uma compreensão mais profunda e contextualizada da profissão.

A imersão prática no ambiente de ensino não apenas permite a assimilação dos conceitos aprendidos em sala de aula, mas também possibilita o desenvolvimento de habilidades específicas da dança. A interação direta com profissionais estabelecidos na área não só contribui para a ampliação da rede profissional, mas também enriquece o currículo do estudante. A troca de experiências e vivências com pessoas que atuam na área da Dança amplia nossa visão sobre a profissão.

O estágio, ao consolidar a integração entre teoria e prática, oferece uma perspectiva integral da profissão. Além disso, proporciona a oportunidade de observar como os conceitos teóricos são aplicados na realidade, destacando a importância de adaptar e ajustar estratégias de ensino conforme as demandas do contexto educacional.

O estágio supervisionado em Dança contribui para a formação acadêmica do estudante. É fundamental passar por essa etapa e poder sentir na prática um pouco da realidade de um professor de Dança.

Dada a enorme importância desta fase na trajetória acadêmica, é crucial que essa etapa seja conduzida por professores especializados na área da Dança. Infelizmente, percebo que isso ainda é uma questão problemática, pois nem todas as escolas se adaptaram a essa exigência de incluir a Dança no currículo escolar.

Minha experiência teve um desfecho positivo, já que, no terceiro estágio, consegui, de fato, acompanhar aulas ministradas por profissionais da mesma área que a minha. No entanto, surge a questão: e quanto aos outros alunos que não têm a oportunidade de estagiar em uma escola que ofereça a disciplina de Dança? Como fica a formação desse estudante diante dessa falta, sendo ela um direito do estudante? Segundo Strazzacappa (2006), vale ressaltar que:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que o ensino de arte passa a ser conteúdo obrigatório nas escolas de ensino fundamental, e que a dança deve estar contemplada ao lado das demais linguagens artísticas, como o teatro, a música e as artes visuais. (Strazzacappa, 2006, p. 13)

Os estágios na escola João de Almeida proporcionaram uma visão mais clara da batalha que temos enfrentado e travado ao longo dos anos. Não podemos prever quando essa luta terá um desfecho, mas a experiência do estágio se tornará mais enriquecedora à medida que mais

escolas reconhecerem a importância dessa obrigação. A ausência dessa vivência repercute até mesmo em nossa futura carreira profissional. A escassez de oportunidades para estagiar com professores da área gera insegurança em relação às futuras possibilidades de emprego nas escolas.

Ao finalizar o estágio supervisionado em dança, o estudante não apenas acumula conhecimento prático, mas também desenvolve uma compreensão mais ampla das nuances e desafios do campo profissional. A experiência adquirida durante esse período contribui significativamente para a construção de uma base sólida e prepara o estudante de maneira abrangente para os desafios que encontrará ao ingressar no mercado de trabalho como profissional da dança

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. (Coord.). **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil - indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017.** – Brasília: UNESCO, 2019. 122 p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- ESCOLA DA SERRA. **Como funcionam os Ciclos de Formação?.** Disponível <<https://escoladaserra.com.br/>>. Acesso em 10 nov. 2023.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MARQUES, Isabel. A. **Ensino da dança hoje: Textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, Isabel. A. **Dançando na escola.** São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- MARQUES, Isabel. A. **Interações: crianças, dança e escola** / coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção InterAções)
- MARQUES, Isabel. A. **Notas sobre o corpo e o ensino de dança.** Revista Caderno Pedagógico, v. 8, n. 1, 2011.
- MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MEIRA, Beá *et al.* **Mosaico arte: corpo**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. Ed. – São Paulo: Scipione, 2018.
- PORPINO, K. O. **Dança e Currículo.** In: Salto para o Futuro/TV Escola (MEC). Dança na escola: arte e ensino. Ano XXII – Boletim 2.
- SCARPATO, Marta Thiago. **Dança educativa: Um fato nas escolas de São Paulo.** Cadernos Cedes, nº 553. Campinas: Unicamp, 2001. p. 57-68.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança.** Coleção Ágere. Campinas: Papirus, 2006.

ANÁLISE DA PRÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DANÇA I

O estágio oportuniza ao estudante observar o cotidiano da sala de aula e da escola, a partir das reflexões sobre o processo ensino que se dá nesse ambiente. Para isso procure observar e registrar sua vivência no estágio que serão utilizados para a produção de macro relatórios e do relatório final:

ETAPA INICIAL:

- ✓ Organização dos ambientes de aprendizagens (sala de aula, biblioteca, pátio, cantina, etc)
- ✓ Atividades desenvolvidas:
 - Quanto à natureza (jogos, livro didático, para casa, projetos)
 - Quanto ao planejamento (clareza dos objetivos, referencial teórico)
 - Quanto à metodologia (estratégias e recursos didáticos utilizados)
 - Quanto à avaliação (concepção de avaliação)

• Relações interpessoais

- ✓ Professor(a) x Aluno(a)
- ✓ Professor(a) x Professores(as)
- ✓ Professor(a) x Administração (direção, secretaria. etc.)
- ✓ Professor(a) x Supervisor(a) (orientador(a), coordenador(a), pedagogo(a))
- ✓ Supervisão x Aluno(a)
- ✓ Aluno(a) x Aluno(a)
- ✓ Professor(a) x Estagiário(a)
- ✓ Aluno(a) x Estagiário(a)

• A etapa de escolaridade dos alunos

- ✓ Em que ano/série/ciclo de ensino-aprendizagem os alunos se encontram?
- ✓ Há adequação entre o ano/série/ciclo de ensino-aprendizagem e os conteúdos trabalhados com os alunos?
- ✓ O currículo proposto está de acordo com a turma no qual é desenvolvido?
- ✓ A organização do trabalho pedagógico permite adaptações no currículo em razão das dificuldades e/ou habilidades dos alunos?
- ✓ Quanto ao desempenho das atividades, como a turma se apresenta?

• Em relação ao sentido da escola e do conhecimento

- ✓ Como você percebe o sentido da escola para os alunos?
- ✓ O que os alunos entendem como conhecimento? Qual o valor que isso tem para eles? Como isso é trabalhado com eles pela professora?
- ✓ Quais as fontes de conhecimento mais acessadas pelos alunos? Quais estão disponíveis e acessíveis?

ETAPA ESPECÍFICA:

• A relação disciplina Arte/Dança e o currículo

- ✓ Presença da área de Arte/Dança no projeto Político Pedagógico
- ✓ Em que momento do currículo a Arte/Dança está presente (periodicidade: infantil, fundamental (1 e 2) e ensino Médio)?
- ✓ Qual a carga horária?
- ✓ O(a) professor(a) conhece os materiais oficiais que tratam dos parâmetros curriculares em Arte/Dança (PCN do fundamental, Proposições curriculares para educação infantil – caso seu estágio seja na Educação Infantil)? Se sim, dialoga com eles? De que forma?
- ✓ Levantamento de livros na biblioteca da escola sobre Dança.

- **O papel do(a) professor(a) de Arte/Dança mediante o processo de aprendizagem dos alunos**

- ✓ Relação do(a) professor(a) dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Analise a concepção de educação manifestada pelo(a) professor(a);
- ✓ O professor(a) expressa conhecimento das necessidades e potencialidades dos seus alunos?
- ✓ Como o(a) professor(a) faz seus planejamentos? Ele(a) os registra? Como?
- ✓ Quais os recursos didáticos utilizados?
- ✓ Qual a concepção de avaliação que orienta a ação do(a) professor(a)?
- ✓ Como ele(a) lida com as diferenças em sala de aula?
- ✓ Qual o nível de interesse dos alunos durante as aulas?

- **O corpo no contexto de sala de aula**

- ✓ Características corporais
- ✓ Ações corporais simples – levantar, andar, sentar
- ✓ Relação entre o movimento e objetos utilizados
- ✓ Relação corpo - espaço em sala de aula. São propostas alterações na configuração habitual? Se sim, de que forma elas acontecem?

- **Corpo e a aula de Dança**

- ✓ Como você percebe o corpo na aula de Dança/Arte observada?
- ✓ Há diferença do tratamento do corpo em relação às outras disciplinas?
- ✓ Quais as concepções de corpo presentes na aula, considerando os diversos sujeitos envolvidos?
- ✓ De que forma o espaço interfere nas propostas de atividade e nas concepções de corpo?

- **Levantamento de demandas e possíveis intervenções**

- ✓ Há dificuldades concentradas na disciplina Arte/Dança? O que já foi realizado para sanar a(s) dificuldade(s)?
- ✓ Como você averiguou essa dificuldade?
- ✓ O(a) professor(a) tem conhecimento dessa dificuldade?
- ✓ Qual(is) intervenção(ões) é(são) possível(is)?
- ✓ Onde e quais alterações você sugere para melhoria no processo ensino-aprendizagem nesta turma?

SUGESTÃO DE BIBLIOGRAFIA

Além dos textos específicos da área de Dança utilizados na disciplina, segue a sugestão de bibliografia complementar.

CALDERANO, Maria da Assunção (orga.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*.

Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALA, A. A prática educativa como ensinar. Porto Alegre. Artmed, 1998.

NOVOA, (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Plano de Estágio

Identificação

Disciplina: Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança II - DMT 438 Período: 7º

Ano/Semestre: 2019/2 Carga horária: 150h – 30h teórica + 120h prática Turno: noite

Professores: Jardel Sander da Silva – prof.jardelsander@gmail.com – Gabinete 1635 DMTE

Ementa

Ensino da arte nos ensinos fundamental (Segundo Segmento) e médio: teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da observação e elaboração de projeto de regência de classe com orientação específica. Experimentação de atividades práticas de dança em unidades de ensino.

Objetivo

Possibilitar ao licenciando em dança uma experiência prática orientada de observação da dança na escola, com vistas ao planejamento de sua atuação (regência), a partir de visão contextualizada da arte como perspectiva singular da nossa realidade, e como expressão individual e social do sujeito.

Conteúdo

I - Teórico/Supervisões (30h)

- Arte como perspectiva de mundo
- Corpo e Arte na Escola: desafios
- Arte na Escola, Dança na Escola
- Dança e Inclusão
- Perspectivas profissionais

II – Prático (30h)

- Análise da experiência de estágio I
- Revisão Bibliográfica pertinente à temática e estudo de material audiovisual
- Análise das aulas observadas
- Relatos de campo
- Relatório final

III – Campo (90h)

- Observação e Familiarização com o local de estágio
- Observação e acompanhamento de aulas de dança e/ou artes
- Avaliação dos alunos e avaliação do estágio

Metodologia

Supervisões a partir das problemáticas do campo; discussões de textos e debates com a turma; rodas de conversa; reportagens de jornais e revistas (especializados ou não); filmes, músicas, aulas práticas, etc.

Avaliação

[1] Apresentação de trabalho em trios (20 pontos); [2 e 3] Relatos parciais do trabalho de campo (2 x 20 pontos = 40 pontos total); e [4] Relatório final 40 pontos.

Cronograma

07/08 – Apresentação da proposta e do professor; organização dos campos de estágio; Assinatura de termos de compromisso de estágio; Organização dos Seminários

14/08 – Arte como perspectiva de mundo – aula expositiva; Abordagem Triangular – aula a partir do Texto 1

11/09 – Apresentação de Seminário Temático (trio 1) [1] 1ª. Avaliação (trabalhos em trios); supervisão

25/09 – Apresentação de Seminário Temático (trio 2); supervisão; entrega do [2] 1º. **Relatório Parcial**

09/10 – Apresentação de Seminário Temático (trio 3); supervisão

23/10 – Arte na Escola, Dança na Escola (Textos 2A e 2B); supervisão

30/10 – Bate-papo com professora convidada; supervisão e entrega do [3] 2º. **Relat. Parcial**

06/11 – Dança e Diferença (Texto 3A e 3B); supervisão

13/11 – Finalização do estágio – entrega do [4] **Relatório Final**

Bibliografia e Filmografia Básicas

Textos

TEXTO 1: BARBOSA, Ana Mae. Metodologia Triangular: história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico. In.: **A Imagem no Ensino da Arte**. 5.ed. SP.: Perspectiva, 2002. pp.34-43

TEXTO 2A: MARQUES, Isabel. Afinal, que dança é essa? Introdução às práticas de dança em Educação Infantil. In.: **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012. pp.15-71

TEXTO 2B: VERDERI, Érika. Cap. 4 – Dançando na Escola. In: **Dança na Escola**. São Paulo: Phorte, 2009.

TEXTO 3A: AMOEDO, Henrique. Dança e diferença: duas visões. Dançando com a diferença: a dança inclusiva. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (Orgs.). **Lições de Dança, v.3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2001. p. 181-206.

TEXTO 3B: MATOS, Lucia. Das grutas, dos guetos, às superfícies dissimuladas. In: **Dança e Diferença: cartografia de múltiplos corpos**. Salvador: EDUFBA, 2012. pp.41-61

Filmes sugeridos

1 – **Billy Elliot**. ING/FRA, 2000, 110', Dir.: Stephen Daldry.

2 – **História do Ensino da Arte no Brasil**. Belo Horizonte: EBA – UFMG, 2011, 20'.

3 – **Educação de saberes, poderes e quereres**. São Paulo: Itaú Cultural, 2006. DVD (Rumos Itaú Cultural : Educação, Cultura, Arte ; I)

Bibliografia Complementar

ANDRADE, Elaine Nunes de(org.). **RAP e educação, RAP é educação**. SP: Summus, 1999.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão Corpo**. Identidade e Autonomia do Movimento. São Paulo: SESC/Obra Prima, 1996.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, Lúcia. **Dança e Diferença: cartografia de múltiplos corpos**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RIDOCCHI, Mercedes. **Expresión Corporal**. Arte del movimiento – las bases prácticas del lenguaje expresivo. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2009. (Manuales Universidad)

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Programa da Disciplina

Identificação

Disciplina: Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança III (Ensino Remoto Emergencial) - MTE 439

Ano/Semestre: 2020/I Carga horária: 150h = 30h teórica + 120h prática Turno: noite Período: 8º

Professores: Jardel Sander da Silva – contato: prof.jardelsander@gmail.com

Ementa

Atuação em espaços de educação formal por meio da regência de classes, análise e avaliação de sua prática pedagógica.

Objetivos

Geral: Experienciar, em regime de excepcionalidade, através do estágio remoto, a realidade docente na área da dança. Participar de atividades de planejamento, de regência e também de debates acerca da docência em Dança, dando enfoque às atividades remotas nos contextos escolares da Educação Básica, ou mesmo nos diferentes contextos educacionais e atividades pedagógicas em que o ensino da dança seja abordado.

Específicos: (a) possibilitar uma prática orientada da regência em dança na escola; (b) fundamentar uma visão contextualizada da arte como perspectiva singular da nossa realidade, como expressão individual e social do sujeito; (c) dimensionar a importância do fazer criativo e do desenvolvimento da autonomia corporal no contexto do ensino remoto e para além dele; (d) pensar no papel do professor-artista e as poéticas da sala de aula; (e) acompanhar e apontar as especificidades da docência em dança no contexto do ensino remoto; (f) refletir sobre a formação do professor de dança; (g) articular reflexões críticas sobre os modelos de ensino e educação em dança; e (h) refletir criticamente sobre as leis e normas municipais, estaduais e nacionais acerca do ensino de arte, de maneira geral, e da dança, especificamente.

Conteúdo

I: Teórico/Supervisões [30h/aula remotas]

- I.1. Experimentando o Ensino Remoto Emergencial na relação com o Estágio [6h/aula]
- I.2. Metodologia e Didática no ensino de dança: abordagem triangular na dança [8h/aula]
- I.3. Vídeo-dança e as perspectivas para o ensino remoto [8h/aula]
- I.4. Perspectivas profissionais [8h/aula]

II – Prático (30h)

- Revisão Bibliográfica pertinente à temática e estudo de material audiovisual [8h/aula]
- Preparação de aulas [8h/aula]
- Relatos de observações [8h/aula]
- Relatório final [6h/aula]

III – Campo (90h)

- Observação e Familiarização com o ambiente e metodologia de estágio remoto [10h/aula]
- Análise de material didático [10h/aula]
- Acompanhamento e análise de material produzido para ensino remoto de dança/artes [30h/aula]
- Acompanhamento de atividades síncronas [20h/aula] e/ou coleta de entrevistas/depoimentos do professor regente sobre a experiência de ensino remoto de dança/artes, e análise do material coletado [20h/aula]

- Propostas de aulas remotas de dança e execução com os colegas de estágio e professor supervisor [15h/aula]
- Proposta para avaliação de atividades remotas dos alunos e avaliação do estágio [5h/aula]

Metodologia

A disciplina contará com aulas síncronas e assíncronas, tal como especificado no cronograma disponibilizado, e contará também com leituras de textos. Serão feitas propostas de aulas em caráter remoto, a ser experimentadas pelos colegas e professor supervisor por parte dos estudantes. Haverá exercícios/avaliações a serem feitos pelos estudantes. Todas as atividades devem ser postadas no Moodle.

Avaliações

[1ª.] Planejamento de atividades para estágio remoto (20 pontos – individual); [2ª.] Perspectivas para ensino de dança em caráter remoto (20 pontos – trios); [3ª.] Propostas e execução de aula remota de dança (30 pontos – individual) e [4ª.] Relatório final de estágio (40 pontos – individual).

Estratégias e Procedimentos

As aulas síncronas serão ministradas pela plataforma Microsoft Teams e serão disponibilizadas no Moodle posteriormente. As aulas assíncronas serão disponibilizadas pelo YouTube. Todas as atividades serão postadas no Moodle pelo professor e os três exercícios também devem ser postados no Moodle pelas/os estudantes.

Cronograma

- 13/07 – [encontro **síncrono**] Encontro inicial para conversa sobre retomada do semestre; identificação de campos de estágio já contactados/estabelecidos e possíveis campos de atuação
- 13/08 – [encontro **síncrono**] Unidade I - 1.1 - Experimentando o Ensino Remoto Emergencial na relação com o Estágio: aula dialogada com prof. Jardel e estudantes.
- 27/08 – [encontro **assíncrono**] 1.2 – Os Corpos na Escola – vídeo-aula “Os Corpos na Escola: a dança e a alegria do movimento” e apreciação de elementos audiovisuais indicados.
- 10/09 – [encontro **síncrono**] Aula dialogada com prof. Jardel e estudantes.
- 24/09 – [encontro **assíncrono**] 1.3. Vídeo-dança e as perspectivas para o ensino remoto – vídeo-aula e apreciação de elementos audiovisuais indicados.
- 08/10 – [encontro **síncrono**] 1.3 - (continuação): percepções acerca das características e possibilidades do ensino remoto de dança
- 22/10 – [encontro **síncrono**] 1.4. Perspectivas profissionais: aula dialogada com profissional convidada, com mediação do professor supervisor
- 29/10 – [encontro **síncrono**] Apresentação das propostas de aulas remotas de dança: execução com os colegas de estágio e professor supervisor
- 05/11 – [encontro **síncrono**] (continuação) Apresentação das propostas de aulas remotas de dança: execução com os colegas de estágio e professor supervisor + Finalização e avaliação da disciplina

Bibliografia e Filmografia Básicas

Textos

- TEXTO 1.2A: BARBOSA, Ana Mae. Proposta Triangular: história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico. In.: **A Imagem no Ensino da Arte**. 8.ed. SP.: Perspectiva, 2012. pp.35-45
- TEXTO 1.2B: MARQUES, Isabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In.: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. pp.52-63
- TEXTO 1.3: CALDAS, Paulo et.al. **Dança em Foco, vol.4: Dança na Tela**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Oi Futuro, 2008. [VÁRIOS TEXTOS]

Filmes/Vídeos

[A DEFINIR]

Bibliografia Complementar

BANES, Sally. **Terpsichore in Sneakers**: post-modern dance. Hanover: Wesleyan University Press, 1987.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARDAWIL, Andréa et.al. **Dança em Foco, vol.3**: Entre Imagem e Movimento. Rio de Janeiro: Contra Capa/Oi Futuro, 2008.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão Corpo**. Identidade e Autonomia do Movimento. São Paulo: SESC/Obra Prima, 1996.

BRUM, Leonel et.al. **Dança em Foco**: ensaios contemporâneos de videodança. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012

BRUM, Leonel; CALDAS, Paulo (curadores). **Dança em Foco, vol.2**: Vídeo-dança. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007.

CONDE-SALAZAR, Jaime; SÁNCHEZ, José Antonio (orgs.). **Cuerpos sobre Blanco**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

FESTIVAL Internacional de Arte Eletrônica SESC - VideoBrasil. Limite: movimentação de imagem e muita estranheza. São Paulo: SESCSP, 2007.

FARINA, Cynthia; ALBERNAZ, Roselaine. Favorecer-se outro. Corpo e filosofia em Contato Improvisação, **Revista Educação**, v.34, n.3, Santa Maria (RS), set./dez. 2009, p.543-558

GUERRERO, Mara F. **Formas de Improvisação em Dança**. Disponível em:
<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/dancacorpo/Mara%20Francischini%20Guerrero%20-%20FORMAS%20DE%20IMPROVISACAO%20EM%20DANCA.pdf> Acesso em: 28.03.2019

GOUVÊA, Raquel Valente. A Experimentação na Improvisação de Dança, **Revista Científica (FAP)**, v.9, Curitiba, jan./jun. 2012, p.160-176.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

das Letras, 2001.

MARQUES, Isabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In.: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem Triangular**: no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SERRES, Michel. **Polegarzinha** - uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.