

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA: AS DIFICULDADES DE ESCOLHER OUTRO CAMINHO

Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para a sociedade

Júlia Urach Donata de Oliveira¹

Luiza Barbosa Pereira²

Neila Cristina Baldi³

RESUMO

Este trabalho é o resultado dos estudos do componente curricular Práticas Educativas I, do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e reflete criticamente sobre as primeiras experiências na docência em dança e as inúmeras dificuldades encontradas. A prática docente ocorreu em uma Organização Não-Governamental (ONG) na cidade de Santa Maria (RS). Para a escolha do caminho a ser seguido na docência, foi feito um inventário de aprendizagens das licenciandas, que permitiu uma visualização da trajetória discente, revisitando as marcas produzidas neste percurso (OLIVEIRA, 2011). A partir disso, e dos estudos dos pensamentos epistemológicos (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017) e das pedagogias crítica, feminista e criativa (STINSON, 1995; SHAPIRO, 1998; MARQUES, 2010), foi escolhido um caminho diferente da pedagogia tradicional, utilizada pela maioria dos professores de dança. Nesse trajeto, diversas dificuldades foram identificadas, como a falta de experiência docente, a opção por não determinar *a priori* qual pensamento epistemológico pautaria as aulas, a busca do equilíbrio entre autoridade e liberdade, e as frustrações pelos traços docentes de muitos formadores, apesar da tentativa de não segui-los. Essas dificuldades foram percebidas e compreendidas por meio da releitura dos diários de bordo, instrumentos pedagógicos na qual foram feitas reflexões sobre o vivenciado em sala de aula.

Palavras-chave: Dança, Docência, Formação Docente, Pedagogias da Dança.

INTRODUÇÃO

Buscamos, com esse artigo, refletir sobre a nossa experiência, como professoras, na Casa de Amparo à Criança Dr. Fernando do Ó, da Sociedade Espírita Luz no Caminho, na cidade de Santa Maria (RS). A prática docente ocorreu dentro do componente curricular Práticas Educativas em Dança I, do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e foi desenvolvida na segunda metade do semestre. Foram quatro aulas para crianças de 6 a 8 anos, no período inverso à escola, planejadas e realizadas em grupo.

¹ Graduanda em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: juliauddo@hotmail.com.

² Graduanda em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: luizabp2009@hotmail.com.

³ Professora do Curso de Dança – Licenciatura (UFSM), doutora em Artes Cênicas (UFBA). E-mail: neila.baldi@ufsm.br.

Para chegarmos à prática docente, no início do semestre, realizamos uma escrita reflexiva das nossas experiências como alunas, que nos instigou a pensar nas aulas por outra perspectiva, numa tentativa de nos afastarmos do pensamento das nossas antigas professoras de dança e encontrando diversas dificuldades pelo caminho. Após cada aula, refletimos sobre a nossa experiência em nossos diários de bordo. Estes serviram de material para a produção deste texto.

Revisitando as marcas produzidas: o caminho percorrido

A partir da escrita sobre nossas aprendizagens em dança, pudemos acessar nossas representações sobre o “lugar” do professor e as figuras construídas em torno deste em nossas vidas, possibilitando problematizar modelos, práticas e comportamentos (OLIVEIRA, 2011). Dessa maneira, para falar da nossa formação docente, não podemos ignorar nossa experiência discente.

Antes de chegarmos à graduação, andamos pelo caminho da pedagogia tradicional, baseada em um pensamento diretivo. Com essa concepção, fundamentado no Empirismo de John Locke:

garantido por posturas autoritárias, o professor age como se fosse o detentor de todos os saberes e acredita que o conhecimento é transmitido ao aluno. Somente ele, o professor, poderá ensinar. O aluno só tem a aprender com sua gama de saberes. (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 33).

Ou seja, nesse caminho, encontramos professoras que, autoritárias ou não, pensavam que deveriam nos depositar o conhecimento, pois consideravam que nunca tínhamos visto isso antes e, portanto, não sabíamos nada. Esse trajeto que percorremos é diferente do que escolhemos para que nossos alunos trilhem. Escolhemos, para ensinar, andar por uma trilha distinta do qual aprendemos. Segundo Oliveira (2011, p. 133), precisamos pensar no “que fizeram conosco, para então pensarmos no que podemos fazer conosco a partir de agora.” É o que nos propusemos em Práticas Educativas em Dança I.



O pensamento diretivo aparecia, talvez inconscientemente, no ensinar de nossas professoras. Como relatado em uma das narrativas que produzimos, uma delas:

[...] demonstrava os exercícios sem falar nada, e depois perguntava se a gente tinha entendido. Quem se atrevera a dizer que não? Quando a gente dirigia a palavra a ela, era com o rabinho entre as pernas, como se ela fosse alguém muito superior a nós, a detentora de todo o saber.⁴

Segundo esse pensamento, quando o aluno não aprende, é porque ele “não se esforçou o suficiente ou por ter alguma dificuldade de aprendizagem. A responsabilidade do sucesso ou do fracasso do estudante recai sobre ele mesmo”. (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 35). Essa característica também pode ser observada em nossas narrativas: “todas nós tínhamos medo, e se a gente errava, era porque não tínhamos prestado atenção, ou porque não pensamos, porque éramos burras”.

As aulas de dança que tivemos ao longo da nossa formação, apesar de serem de estéticas diferentes, eram baseadas na mesma pedagogia, a tradicional, e limitadas à reprodução de movimentos e sequências coreográficas, não havendo espaço algum para criação, bem como na descrição de Stinson (1995, p. 79):

o professor diz e mostra aos alunos o quê e, em alguns casos, como fazer os exercícios propostos. Alunos tentam copiar o movimento feito pelo professor. O professor, então, corrige-os verbalmente, os alunos repetem o movimento, até a hora de mudar a sequência.

Em busca do caminho: traçando o mapa

Antes de começarmos a planejar as aulas, fizemos uma visita à instituição, para conhecermos as crianças. Em um primeiro momento, elas estavam tímidas. Para não chegar impondo algum estilo musical, questionamos as crianças sobre o que elas gostavam de escutar. A maioria delas, para a nossa surpresa, disse gostar de *funk* e músicas eletrônicas. Ao mesmo tempo, a diretora não queria que o *funk* fosse utilizado nas aulas: “isso é uma coisa que eu queria que vocês tirassem

⁴ Texto retirado do Inventário de Aprendizagens, produzido no componente curricular Práticas Educativas I, por isso o endentamento diferenciado.

deles”, disse ela. Estávamos diante de um impasse pois, assim como Marques (2005, p. 32), acreditamos que: “Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos, e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos.” Diante disso, a solução encontrada foi utilizar apenas o instrumental do *funk*, já que era um ritmo que os alunos gostavam. Mas levamos também músicas com percussão, como Barbatuques, tango, música clássica e até músicas infantis.

Para planejar nossas aulas, não escolhemos uma pedagogia específica, apesar da indicação anterior de que utilizássemos uma perspectiva pedagógica trabalhada em sala – estávamos estudando os pensamentos epistemológicos (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017) e as pedagogias crítica, feminista e criativa (STINSON, 1995; SHAPIRO, 1998, MARQUES, 2010) Não escolhemos porque não sabíamos bem o que queríamos, porém, tínhamos certeza do que não queríamos: optamos por não utilizar a pedagogia tradicional. Porém, mesmo sem ter pensado em algo anteriormente, ao refletir sobre a nossa prática, percebemos algumas características do pensamento relacional em nossas aulas.

No meio do caminho havia pedras

E como no poema de Carlos Drummond de Andrade (2013, p. 36), “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”, encontramos não só uma, mas várias dificuldades, que seriam nossas pedras. A primeira delas foi não escolher *a priori* o pensamento epistemológico pelo qual pautaríamos as nossas aulas, mas, durante o processo, tentar identificá-lo. Verificamos que muitas vezes o pensamento relacional estava na nossa prática, mesmo que não tivéssemos decidido isso no grupo. O pensamento relacional é baseado no Construtivismo de Piaget, por isso, o/a professor/a que se apoia nesse pensamento:

não acredita na tese de que a mente do aluno é uma tábula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha que aprender tudo da estaca zero, não importa o estágio do desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir

e que alguma porta abrir-se-à para um novo conhecimento – é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção. (BECKER, 2008, p. 50)

Percebemos que em nossas aulas fizemos vários questionamentos para os alunos, instigando-os a refletirem sobre o que estavam fazendo, a perceberem que já tinham conhecimentos prévios sobre o tema e, conseqüentemente, a aprenderem. Em uma aula sobre níveis espaciais, por exemplo, propusemos a brincadeira morto, vivo e enterrado, em que cada criança criaria uma pose no nível médio para morto, uma no nível alto para vivo e outra no nível baixo para enterrado. Após a criação, questionamos “como se deslocar no nível baixo/enterrado?” e assim por diante, nos diferentes níveis.

Outro exemplo de questionamento que fizemos aos alunos foi “que sons podemos fazer com o nosso corpo?” Em um primeiro momento, as crianças ficaram sem saber o que fazer. Sugerimos alguns sons, como o bater palmas e o bater os pés. Elas testaram e começaram a dar mais sugestões. Em um determinado momento, uma menina pegou um copo e mostrou que sabia fazer sons batendo o copo em cima da mesa. Queríamos, naquele momento, trabalhar com o que chamamos de “percussão corporal”, ou seja, sons produzidos sem interferência de objetos. No entanto, ao propormos “som com o nosso corpo”, ela entendeu que ao pegar o copo e produzir uma sonoridade, estaria atendendo a nossa solicitação. Para nós, em um primeiro momento, parecia que ela não estava fazendo o que tínhamos proposto e nos debatemos com esta questão. Depois, percebemos que ali havia um entendimento de corpo e que, sim, ela produzia uma percussão corporal. Nesse momento, pudemos vivenciar na prática o que já dizia Paulo Freire (1996, p. 12) “não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Outro momento no qual os alunos foram instigados a pensar sobre o que estavam fazendo foi a proposta do jogo da batata quente, em que os alunos deveriam jogar uma bolinha na mão do colega, sem deixar que ela caísse no chão. Para isso, era necessário estabelecer uma relação com o olhar, pensar a distância que esse colega estava, e medir a força usada para jogar a bolinha. Ou seja, quem ia receber tinha que saber por meio do olhar que a bolinha era para si. Algumas

crianças jogavam a bolinha sem direção definida, pois só queriam saber de “não se queimar” com a batata quente. Vendo isso, questionamos “para quem você jogou a batata?” ou “o seu colega estava olhando pra você?”. Os alunos respondiam que não sabiam, e alguns até disseram que não estavam olhando. Na próxima vez que recebiam a bolinha, a forma como a jogavam de volta já era diferente, pois pensavam nos detalhes em que tinham sido questionados anteriormente, indo ao encontro de Becker (2008, p. 50) quando ele diz que o aluno só “construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação”.

As pedras rolam e os rumos mudam

Nossa segunda pedra no meio do nosso caminho foi o planejamento. Identificamos, durante o processo, que, se por um lado não queríamos definir uma pedagogia *a priori*, muito menos repetir o caminho pelo qual trilhamos, muitas vezes esperávamos que nossa aula fosse seguida à risca, sem interferências dos alunos. Era como se, se não fizéssemos exatamente tudo o que estava planejado, tivéssemos a sensação de que “a aula estava dando errado”. Era nossa primeira experiência docente, durante o Curso de Dança-Licenciatura. Entendíamos, então, que o que planejaríamos teria que ser executado exatamente do modo como foi pensado.

Presenciamos, na aula de percussão corporal, um momento em que um dos meninos começou a bater em um dos bancos da sala, chamando a atenção de mais crianças, que o imitaram. Inicialmente, nosso ímpeto foi de insistir com a atividade do modo como ela tinha sido proposta, ignorando a ação do menino. No entanto, de acordo com a epistemologia relacional, “é necessário um olhar atento, por parte do docente, para as demandas e solicitações dos integrantes da sua turma, sem deixar de lado os saberes ou conteúdos da dança.” (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 41) Foi o que tentamos fazer em nossas aulas, mesmo com a sensação de estranhamento. Então, vimos ali uma oportunidade de aprendizagem para todos nós e propusemos que todas as crianças fizessem o mesmo: batessem nos bancos, mas no mesmo ritmo.

Em outra situação, no dia em que realizamos a atividade morto-vivo-enterrado, imediatamente ao término dela, um dos alunos sugeriu um pega-pega, em que quem fosse pego faria uma estátua. O tema da aula, naquele dia, era nível espacial. Por isso, propusemos, então, conforme o jogo ia andando, mudanças de níveis para as estátuas. Foi um modo que encontramos de atender aos seus desejos e, ao mesmo tempo, trabalharmos com o conteúdo proposto para aquela aula. Compreendemos, na prática, que o professor que planeja suas aulas a partir do pensamento relacional, também:

busca o equilíbrio no desenvolvimento do seu planejamento, pois parte da organização prévia de conteúdos a serem ensinados, mas suscetível a mudanças do percurso, em função de desejos e necessidades manifestadas pelo grupo de alunos. (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 40)

Compreendemos, então, o quanto o planejamento é dinâmico, pois de acordo com Farias, Sales, Braga e França (2009, p. 108): “Um dos traços delineadores do planejamento é a flexibilidade, que diz respeito a uma postura aberta às correções, à avaliação e ao replanejamento do percurso.” Ou seja, é pensar o plano de aula como guia, que permite revisão, nunca como camisa-de-força. Por isso, apesar de termos feito um planejamento, à medida que convivíamos mais com a turma, começávamos a aula muitas vezes sem saber o rumo que tomaria. A aula tomaria um rumo que dependeria também do que os alunos iriam propor a partir do que tínhamos sugerido.

A prática nos mostrou que o plano serve de guia. Segundo Tardif (apud Silveira e Nogueira, 2016, p. 273), entre os saberes docentes, há os saberes experienciais, que:

[...] nascem e amadurecem pela experiência de trabalho dos professores. Eles são externos aos saberes desenvolvidos nas Instituições de Formação e no currículo. São saberes práticos e não saberes sobre as práticas, constituindo-se como os fundamentos de suas competências.

De acordo com Pereira (2016, p. 41), “um sujeito-em-prática é o que está sendo e, ao mesmo tempo, potência de tornar-se algo diferente do que vem sendo” e que esses sujeitos podem “[...] trabalhar no sentido de fazer escolhas pelo

investimento ou não da atualização da forma que vem”. Isto quer dizer que, em sala de aula, éramos “sujeitos-em-prática” e a forma como éramos professoras foi se atualizando a cada aula. Por isso, nas últimas aulas, nosso planejamento estava mais “aberto” para as propostas dos alunos e as situações que surgissem no momento.

Apesar disso, a dificuldade na construção conjunta da aula continuou aparecendo. Não apenas no planejamento, mas na execução e no pensamento por trás dela. Ao refletir, em nossos diários de bordo, sobre o que vivíamos, percebíamos outras pedras: como a dificuldade em escolher outros caminhos. Isso pode ser observado na última aula, no jogo “o mestre mandou”, em que todos deveriam fazer as ações que o “mestre” dizia, apenas quando tivesse o comando “o mestre mandou” no início da frase. Nós, professoras, éramos os mestres, que diziam o que eles, alunos, deveriam fazer. No entanto, às vezes, as ações ocorriam antes de o comando ser “o mestre mandou”. E, além disso, durante a execução, não nos demos conta, em nenhum momento, que os alunos poderiam ser também os “mestres”. Porém, se a aula é construída em conjunto com os alunos, nada mais justo que todos sugerissem ações, todos tivessem sua hora de “mestre”. Ao refletirmos sobre o processo, percebemos o quanto a epistemologia diretiva está arraigada no nosso fazer, o quanto ainda não sabemos o que fazer com o que fizeram conosco (OLIVEIRA, 2011), o quanto é difícil não ser tradicional.

Como dito anteriormente, não sabíamos o que queríamos, mas sabíamos o que não queríamos. Mas, em determinados momentos, nos pegávamos fazendo exatamente o que não queríamos. Percebemos, nesta experiência, o quanto a professoralidade é construída em um ir-e-vir, em “tentativas e erros”. Talvez por isso Pereira (2016, p. 35) diga que “não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo”.

Entre as pedras que encontramos no meio do caminho, talvez a maior delas tenha sido a busca pelo equilíbrio. Corrêa, Silva e Santos (2017, p. 39) dizem o professor que atua sob o pensamento relacional “[...] não é percebido como uma figura autoritária e tampouco como uma figura libertária”. Muitas vezes, os alunos dispersavam, ou faziam apenas o que queriam, já que nós, professoras, com medo

de sermos autoritárias, às vezes mostrávamos pouca autoridade em sala de aula e talvez fossemos libertárias demais. Acreditamos que, pela pouca experiência, não soubemos encontrar o equilíbrio. Por outro lado, observamos que assim fizemos, e isso é um processo formativo para o nosso vir a ser professor, para a nossa professoralidade em construção.

Mas, se no nosso caminho havia pedregulhos e pedras, também identificamos “pequenas britas”. Por exemplo, desde a primeira aula dada, notamos que as crianças preferiam as atividades mais agitadas, em que pudessem correr e se mexer rápido. Em uma atividade em que elas deveriam escutar a música e fazer, cada um à sua maneira, o que a letra dizia, os alunos começaram a ficar desanimados e a sentar. Tratava-se de uma canção mais infantil e não muito agitada. Percebendo que as crianças não gostaram, resolvemos não levar mais músicas lentas, pois não funcionaria.

Além disso, observamos também que meninos não gostavam das atividades em que a dança aparecia de maneira mais “óbvia”, em que a proposta falava de forma clara que era dança ou que seguisse um ritmo, por exemplo, ou quando pedíamos que se movimentassem a partir da música. Aqui estava claro o preconceito à palavra dança e que eles não se percebiam dançando nas demais atividades, mas, quando isso acontecia, não queriam fazê-lo. Nesse caso, continuamos levando essas atividades para eles, pedindo, aos poucos, para que eles participassem. Mas temos consciência que o pouco tempo que tivemos com eles não foi o suficiente para discutirmos esse preconceito ou revertê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Freire (1996, p. 21) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” e “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar.” Durante nosso processo, tínhamos um instrumento pedagógico que nos auxiliou nesta reflexão: nossos diários, em que escrevíamos o que vivenciávamos, como aquilo nos afetava

etc. Foi a partir da releitura deles que pudemos perceber as pedras no caminho, e compreender o que estávamos vivenciando. Nossas escritas, durante o processo – desde o inventário de aprendizagem até o diário – nos permitiram visualizar nossos caminhos e, então, entender o que dizem. Segundo Corrêa, Silva e Santos (2017, p. 40):

em muitos casos, bailarinos, coreógrafos ou apreciadores da arte de dançar que se tornam professores de dança acabam por reproduzir maneiras de ensinar aprendidas da prática dos seus antecessores, mas com pouco exercício de reflexão.

Porém, no nosso caso, aconteceu justamente ao contrário: nossa maior preocupação era em não seguir os mesmos caminhos de nossas professoras. Ao mesmo tempo, apesar de termos certeza, no início, de que não queríamos ser tradicionais, de copiar a aprendizagem que tivemos ao longo de nossa vida como estudantes, não deter o controle absoluto da aula nos causava um incômodo muito grande. Nossas aulas foram, mesmo que inconscientemente, construídas juntamente com os alunos. Várias atividades foram sugeridas por eles, a partir do que estávamos vivenciando, e não estavam dentro do nosso plano de aula. Mais tarde, refletindo sobre o processo, percebemos que esse incômodo, esse sentimento de que estávamos fazendo algo de errado, mostrava o quanto ainda estávamos sendo tradicionais, naquele momento, ao não imaginarmos que os alunos também podiam construir conosco o rumo da aula.

Refletindo criticamente sobre nossa prática, percebemos que é importante ouvir o que os alunos têm a dizer e aceitar que eles têm conhecimentos prévios; é importante refletir sobre a prática e, se necessário, refazer o planejamento a partir do que foi vivenciado, bem como aceitar que durante a aula, o plano seja revisto, inclusive com a proposição dos alunos. Também percebemos que o nosso vir a ser professor está em construção e que, por mais que não queiramos seguir mestres anteriores, ainda temos muito dos professores que constituíram nossa formação e que ainda estamos nos formando, construindo nossas maneiras de sermos

professoras de dança. Como nos diz Pereira (2016, p. 35), “a professoralidade é um estado de desequilíbrio permanente.”

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G (Org.). **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, 2008. P. 45-56.

CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.31-44, ano 17, nº 34, agosto/dezembro.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo, Digitexto, 2010.

_____. **Dançando na escola**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Monique A. SILVEIRA, Silvia C. S. da. Saberes docentes da dança. **Ouvirouver**. Uberlândia, v.12 n.2 p. 270-280. Ago.|dez. 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A escrita como dispositivo na formação de professores. **Escritas de autobiografia educativas: o que dizemos e o que elas dizem?** Curitiba, CRV, 2011, p. 123-133.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Ed. da UFSM, 2016.

SHAPIRO, Sherry B. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino de dança **Pro-Posições** - Vol. 9 N° 2 (26), p. 35-45, Junho de 1998.

STINSON, Susan W. Uma pedagogia feminista para dança da criança. **Pro-Posições** Vol.6 N° 3 [18], 77-89, novembro de 1995.