



Instituto Federal de Brasília
Campus Brasília
Licenciatura em Dança

KELLYAN CRYSTYNA SILVA PIRES

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Brasília
2024

KELLYAN CRYSTYNA SILVA PIRES

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília como parte da exigência para obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientador(a): Profa. Dra. Raquel Purper

Brasília
2024

P667 Pires, Kellyan Crystyna Silva.

Residência pedagógica e suas contribuições para a docência. / Kellyan Crystyna Silva Pires. – Brasília, 2024.

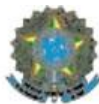
53 f.

Orientadora: Raquel Purper.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Licenciatura em Dança, 2024.

1. Residência pedagógica. 2. Contribuições. 3. Docência. 4. Dança. 4. Experiência. I. Purper, Raquel. (orient.). II. Título.

CDU 793.3:37



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

TERMO DE APROVAÇÃO

KELLYAN CRYSTYNA SILVA PIRES

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Dança, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança.

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos em Dança.

Aprovado em 19 de Setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Raquel Purper

Presidente da Banca

Profª Drª Glucia Melasso Garcia de Carvalho

Avaliadora 1

Prof. Drª Suselaine Serejo Martinelli

Avaliadora 2

Documento assinado eletronicamente por:

- Raquel Purper, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/09/2024 16:38:04.
- Suselaine Serejo Martinelli, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/09/2024 18:08:33.
- Glaucia Melasso Garcia de Carvalho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 09/10/2024 11:15:21.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/09/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 566924

Código de Autenticação: 6443c7fbe7



Campus Brasília
Via L2 Norte, SGAN 610, Módulo D, E, F e G., None, Asa Norte, BRASÍLIA
/ DF, CEP 70.830-450
(61) 2193-8055

Dedico este trabalho ao meu pai, respeitavelmente conhecido como Senhor Pires por ser o meu maior incentivador pela presença de movimento em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida. Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida.

Sou grata ao meu pai Edvaldo por, desde pequena, ser meu maior incentivador pelo movimento e me instigar aprender as maravilhas do mover.

Sou grata a minha mãe Inácia, por mesmo na dificuldade, não medir esforços para realizar meu sonho em estudar em uma escola de dança.

Não posso esquecer jamais do meu irmão mais novo Eduardo, pelas incontáveis memórias que construímos quando vivíamos na mesma cidade e em breve seguiremos construindo ainda mais memórias e desta vez, em outro destino. A você, Dudu, muito obrigada.

Quero agradecer a minha irmã mais velha Eliza, por ter me informado sobre a existência do curso de Licenciatura em Dança.

Obrigada Raquel, por ter aceitado o convite para ser minha orientadora. É notável o prazer em você quando se trata da arte de ensinar.

Agradeço aos meus amigos e minhas amigas da graduação, pelas incontáveis vivências para além do campus.

:)

“Gente é como nuvem, sempre se transforma.”

— **Angel Vianna.**

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da Residência Pedagógica para o meu ser docente, buscando elencar algumas competências alcançadas ao final do percurso. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa baseada em uma abordagem denominada pelo pesquisador, psicólogo e acadêmico cubano Fernando González Rey (1949-2019) como epistemología qualitativa. O mesmo defende que, através desta abordagem, o pesquisador é um produtor de conhecimento. O trabalho em questão é fruto de uma experiência vivida durante o programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atuando como residente enquanto discente do Curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília e matriculada no último período do curso. Os resultados apontam que a experiência vivida durante a Residência Pedagógica contribuiu positivamente para refletir e pôr em prática as competências docentes adquiridas por mim e a lidar com as facetas artista e docente enquanto ser atuante na construção de conhecimento criando conexão entre arte e educação.

Palavras-chave: residência pedagógica; contribuições; docência; dança; experiência.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the contributions of the Pedagogical Residency to my teaching career, seeking to list some of the competencies I achieved at the end of the course. To do this, we carried out qualitative research based on an approach also called qualitative epistemology by Cuban researcher, psychologist and academic Fernando González Rey (1949-2019). He argues that, through this approach, the researcher is a producer of knowledge. The work in question is the result of an experience lived during the Pedagogical Residency program of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), acting both as a resident and as a student of the Dance Degree Course at the Institute's Brasília Campus and enrolled in the last period of the course. The results show that the experience I had during the Pedagogical Residency contributed positively to reflecting on and putting into practice the teaching skills I had acquired and dealing with the facets of artist and teacher as being active in the construction of knowledge involving art and education.

Keywords: pedagogical residency; contributions; teaching; dance; experience.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAN	Centro de Ensino Médio da Asa Norte
EMI	Ensino Médio Integrado
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCDs	Pessoas com Deficiência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RP	Residência Pedagógica
UnB	Universidade de Brasília
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicações

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
METODOLOGIA	16
1 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: COMO TUDO COMEÇOU	18
1.1 Projeto RP Dança	18
1.2 Base Nacional Comum Curricular	19
1.3 Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio	21
1.4 Conhecendo aspectos do EMI Informática/IFB	22
2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA	24
2.1 Relação docente-artista	24
2.2 Estudantes PCDs	26
2.3 Procedimentos	27
2.4 Planejamento	31
2.5 Feedbacks e Avaliação	33
3 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS	37
3.1 Diálogo e Assertividade	38
3.2 Mediação e Motivação	41
3.3 Acolhimento da vulnerabilidade	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	49

INTRODUÇÃO

Querido leitor,

Eu desejo a ti, uma boa leitura!

Acredito que alguns clichês irão se repetir, pelo fato de mostrarem o lado humano. De antemão, aviso que isso poderá acontecer por aqui em momentos diversos. Deste modo, não se preocupe em perder o fio da meada, pois é algo bastante comum em minha vida, eu diria.

Eu sou uma garota sonhadora, mas com os pés no chão. O meu nome é Kellyan e, por mais que tenha ganhado muitos apelidos desde a infância, nunca soube direito o significado dele. Pesquisei mais de uma vez e quase sempre surgiam as mesmas respostas, porém nenhuma se relacionava especificamente com ele. Então, pedi ao meu pai para pesquisar e fiquei espantada com a quantidade de informações encontradas. Uma delas me chamou a atenção: Kellyan significa lutadora.

Recebi este nome porque meu pai não gosta de nomes comuns. Para ele: “os nomes comuns representam aceitar uma mesmice e migalhas das pessoas sem visão e bom gosto”. Originalmente seria Antônia, devido ao fato de o meu nascimento coincidir com a celebração de Santo Antônio (na Igreja Católica), conhecido por muitos fiéis como o “santo casamenteiro”. Seria então, originalmente, uma homenagem de minha mãe, como católica, ao santo. Sinceramente, agradeço muito ao meu pai pelo meu nome. Em razão desta escolha, amizades surgiram, conversas fluíram, gargalhadas soltas emergiram.

Fui crescendo e crescendo e, desde os meus primeiros passos, sou incentivada a me mover e o lúdico não deixou de marcar presença. Este incentivo ficou mais evidente através do meu pai, que cursava Educação Física. Ele levava eu e meu irmão mais novo para a faculdade de vez em quando. Lembro muito bem, nessas idas, da minha sala favorita: a de anatomia. Ainda não conhecia muito sobre toda a estrutura, estava aprendendo na escola, mas ficava fissurada em ver o esqueleto e os músculos, observando o formato dos órgãos e tamanhos.

Na sala de aula um pouco mais tradicional, eu observava o comportamento dos professores quando explicavam ou perguntavam algo e o mesmo ocorria ao ver meu pai e os colegas de turma fazerem perguntas ou responderem questionamentos. Ficava curiosa. Ali se manifestava o desejo em ser professora, porque achava que ser professora era fazer perguntas.

Quando tinha alguma atividade envolvendo dança, já ia toda animada querendo participar. Um pouco sem vergonha (risos) chamando as outras crianças, porque aquilo era fascinante para mim. De vez em quando, ia jogar carimba, bola, dentre outras atividades.

Da época do ensino fundamental II até o ensino médio, já frequentava uma escola de dança e quando ocorriam os eventos na escola, eu ficava responsável não apenas por fazer parte do grupo que iria se apresentar, como também desempenhava o papel de coreógrafa. Professor e coreógrafo possuem suas particularidades, assim como suas semelhanças. Deste modo, na fase da adolescência, o desejo em ensinar o outro foi fortalecendo à medida que as minhas experiências na escola de dança avançavam e ficavam cada vez mais ricas. Aprendia então, procedimentos os quais eu poderia adaptar e usar com os meus colegas. Eu posso afirmar, então, que foi durante a fase da educação básica, que o desejo pela docência se apresentou com mais nitidez para mim.

Quando comecei a dançar balé, a minha primeira professora foi a dona e diretora da escola, então, no início, senti uma certa pressão, principalmente, quando na primeira aula, ela perguntou quantos anos eu tinha e, ao responder ter 14 anos, fui considerada velha por ela. Porém, após esse breve desconforto, pensei que tanto eu quanto ela poderíamos aprender naquele ambiente. Permaneci lá até chegar na turma de nível intermediário, podendo calçar a tão sonhada sapatilha de ponta. Isso exigiu mais cuidado com o corpo, incluindo alimentação e surgimento de exercícios mais específicos com foco em fortalecimento, visando, então, uma boa sustentação e evitar lesões futuras.

Eu fazia parte de um grupo de oração. Um grupo de oração é como uma família espiritual, na qual os integrantes mais novos são ovelhas e conseqüentemente filhos dos pastores, ou seja, pais espirituais e a relação entre ovelha e ovelha, seria entre irmãos. Deste modo, um irmão de grupo que dava aulas de informática para uma escola comentou comigo o desejo de algumas mães em ver suas filhas tendo aulas de balé. Fiquei interessada e logo aceitei a proposta, pois precisava do dinheiro para pagar as despesas de formatura. Por conta da idade das alunas, tratava-se mais de *baby class*. Recebi salário de acordo com os dias em que ministrei as aulas e fui juntando o dinheiro. Diria que foi a primeira vez em que me coloquei mesmo como docente, foi o que senti. Fui contatada e contratada pelo espaço e ministrei as aulas, falando, inclusive, com algumas das mães das alunas.

Particpei de mostras, oficinas, espetáculos dentre outros eventos. A partir deles, foi possível aperfeiçoar as apresentações ainda durante o ensino médio, última etapa da educação básica, ou seja, na fase da adolescência. Por meio disso, fui me apaixonando cada vez mais pela área.

Quando soube da existência do curso de Licenciatura em Dança, em Brasília, mostrei interesse e, eu e minha irmã mais velha, começamos a providenciar toda a documentação de acordo com o edital e, através de conversa entre a diretora do colégio, eu e meu pai viajamos para Brasília a fim de realizar o Teste de Habilidade Específicas (THE). Quando ocorreu a viagem, estudava em tempo integral, no terceiro ano do ensino médio. Com a aprovação, era questão de pouco tempo efetuar a mudança e assim foi feito.

Matricular-me na Licenciatura em Dança foi, antes de tudo, uma confirmação de um desejo nutrido de me formar na área de dança a cada passo dado, conforme meu amadurecimento como pessoa também ocorria. Desejo esse nutrido pelo amor pela dança e pelo ensinar. Minha terra natal chama-se Juazeiro do Norte, localizada no estado do Ceará. Sim, sou nordestina e com orgulho. Durante o primeiro semestre na Licenciatura em Dança, percebi a maioria da turma sendo de Brasília. Eu fazia parte da minoria advinda de outras regiões do Brasil. Algo que escuto desde então é o fato do sotaque estar muito presente em mim. Confesso ficar feliz por isso, pois o sotaque faz parte de mim e das minhas vivências.

Ao entrar na Residência Pedagógica em Dança, passei por experiências as quais contribuíram para o meu amadurecimento como docente. Deste modo, criei uma relação mais íntima com a docência e a mesma deixou de ser apenas um desejo e começou a se expandir para um modo de vida. O interesse em produzir este trabalho de conclusão de curso surgiu desde o período das inscrições para participar da Residência Pedagógica em Dança. Buscar manter coerência dentro da práxis tornou-se um dos objetivos intrínsecos do projeto, pois o propósito era o de preparar, da melhor maneira possível, os residentes e, conseqüentemente, futuros professores de dança.

Participar da Residência foi uma grande oportunidade de colocar em prática o que aprendi, o que vivenciei através do curso de Licenciatura em Dança. Então, expor os resultados, ou seja, algumas das competências por mim adquiridas bem como os desafios enfrentados, se mostra relevante no intuito de documentar e registrar os processos de ensino aprendizagem experimentados enquanto residente. Em razão disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições da Residência Pedagógica para o meu ser docente, buscando elencar algumas competências alcançadas ao final do percurso.

METODOLOGIA

A metodologia definida para a realização do trabalho foi a pesquisa qualitativa, também denominada pelo pesquisador, psicólogo e acadêmico cubano Fernando González Rey (1949-2019) como epistemologia qualitativa. O mesmo defende que, através desta abordagem, o pesquisador é um produtor de conhecimento. Deste modo, existe interatividade entre sujeito/objeto de estudo e pesquisador, enquanto ambos possuem suas particularidades e sem hierarquia presente, ou seja, ambos participam ativamente do processo - processo este permeado por levantamento de dados com anotações de maneiras diversas, gravações seja em áudio ou vídeo, etc, ganhando mais vida e dinamicidade, pela importância dada a cada etapa e não apenas ao resultado, ou seja, o produto final:

Um dos aspectos mais importantes dessa compreensão do conhecimento é seu caráter construtivo interpretativo, ou seja, sempre construímos o conhecimento como um modelo de pensamento que se enquadra no âmbito de nossa teoria em um determinado momento de seu desenvolvimento. É esse modelo de pensamento que fornece inteligibilidade sobre o empírico (REY, 2017, p. 15.)

Além disso, a abordagem vem seguida de subjetividade, validando o material a ser construído durante a pesquisa. Assim, para Rey (2017, p. 137), “a subjetividade é um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos”. Ao trabalhar o seu conceito de subjetividade, o autor entende que a mente não se separa da história, da cultura e da vida social do sujeito. Desse modo, a emoção transforma-se com os registros simbólicos, fazendo com que o sujeito não somente se adapte ao contexto no qual está inserido, mas também elabore sobre o mundo em que vive. Enquanto os dados e a descrição são elaborados a fim de estabelecer coerência entre eles como parte do desenvolvimento da investigação, a observação é extremamente importante para, então, apurar o olhar e encontrar conexões, pontes no que diz respeito aos envolvidos e ressaltar relevância.

Juntamente à pesquisa qualitativa em Arte, este trabalho se propõe a uma abordagem inspirada na Auto-etnografia. Esta permite o ir e vir entre a experiência pessoal e os dados pesquisados. Possibilita que haja a descrição dos fatores da pesquisa sem que seja a partir de um “olhar de fora”, deslocado da pesquisa. Fala-se de um lugar de experiência que é vivida inteiramente dentro do processo. Em seu texto “Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-Etnografia para a Pesquisa Artística” Sylvie Fortin (apud Jean Lancri), informa que, em pesquisas auto-etnográficas, “o elemento biográfico deve assumir o estatuto de ordem teórica” (2009, p. 83). Dentro de processos auto etnográficos, o pesquisador tem o privilégio e

responsabilidade de ser sujeito e objeto da pesquisa. Ao mesmo tempo em que observa e pesquisa o outro, o olhar do pesquisador recai também sobre si. É preciso que haja a utilização do diálogo e da auto reflexão dentro de tais procedimentos, fatores estes que procurei desenvolver no decorrer do processo.

A pesquisa começou com leituras de referenciais teóricos relacionados à atmosfera da Residência Pedagógica e consequente produção de relatórios, entrevista com a docente preceptora do projeto para esclarecimentos de dúvidas iniciais para, então, adentrar na experiência docente propriamente dita.

1 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: COMO TUDO COMEÇOU

Antes de iniciar os trabalhos em sala de aula, foi necessário, primeiramente, realizar algumas leituras. Leituras essas feitas com acompanhamento da professora orientadora, baseadas em um cronograma para enviar relatórios contendo observações julgadas importantes. Para seguir o cronograma, foram feitas leituras e comentários do projeto da RP (Residência Pedagógica), da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Currículo em Movimento no Novo Ensino Médio e leitura dos PPCs dos cursos de Informática (meu núcleo) e do curso de Eventos do IFB e do CEAN (Centro de Ensino Médio da Asa Norte) somadas à elaboração de cinco questões de acordo com cada núcleo para serem utilizadas posteriormente em uma entrevista com o diretor(a), diretor(a) pedagógico(a) ou docente do curso/escola. Feito isso, foi possível, então, começar os trabalhos em sala de aula. Assim, os relatórios continuavam a ser solicitados, porém dessa vez, quinzenalmente. Detalhes como a percepção de comportamento, condução, ações da docente preceptora; a dinâmica da turma (indivíduos e coletivo); conteúdo abordado nas aulas e as conseqüentes ideias para a minha futura regência no determinado grupo/turma estavam inclusos nas exposições escritas.

1.1 Projeto RP Dança

É importante que todo projeto apresente em sua estrutura os pontos a serem abordados, sendo eles objetivo geral, objetivos específicos, tema, justificativa do mesmo, público-alvo, introdução, assim como a relevância do projeto para todos os envolvidos. Através da proposta apresentada a respeito da Residência Pedagógica em Dança, esperou-se promover um vínculo entre teoria e prática por meio de atividades as quais foram desenvolvidas abarcando residentes, preceptoras, orientadora e escolas-campo.

Para que isso ocorresse, foi necessário promover um período de ambientação dos futuros residentes, estudantes do Curso de Licenciatura em Dança com as escolas-campo, pois ali, iriam ser criadas relações com o ambiente, preceptoras, lembrando sempre da construção de uma articulação entre teoria e prática, para fomentar a formação dos futuros professores.

Com o intuito de enriquecer o processo, a leitura e a análise do Projeto da Residência foram passos fundamentais para conhecer melhor o ambiente no qual relações seriam estabelecidas. Além disso, o programa contou com 15 residentes no total que foram divididos em três grupos - cinco em cada núcleo: Núcleo EMI Informática, Núcleo EMI Eventos e Núcleo CEAN. Manter uma boa comunicação e convivência com os grupos tornou-se fundamental para reforçar o trabalho em equipe.

Durante a leitura do projeto, percebi que foi ressaltada a importância de a Dança ser vista e tratada como área de conhecimento e não considerada como entretenimento, principalmente tratando-se da educação básica. Pois, quando o assunto é a componente curricular Arte, a Dança fica, na maioria das vezes, excluída do currículo escolar mesmo porque poucos professores que trabalham na educação básica são formados nesta área. Lembrando que a Dança é capaz de proporcionar conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2018, p. 482).

Poder participar do programa atuando no Ensino Médio Integrado à Informática foi de total importância por proporcionar uma atuação mais ativa, procurando atender às demandas dos estudantes e ajudando no entendimento de um possível mercado de trabalho - a educação básica:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018, p. 461).

1.2 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca abordar detalhadamente acerca das áreas do conhecimento as quais seriam trabalhadas de acordo com cada etapa da educação básica e suas competências específicas e demais habilidades. Voltando-se especificamente ao Ensino Médio, como a última etapa a ser concluída durante a educação básica, o documento discorre sobre o quanto é importante que a formação do indivíduo ocorra de maneira integral. Deste modo, a cada etapa de ensino, espera-se uma progressão no desenvolvimento do mesmo. Porém, não é possível um bom acompanhamento e, conseqüentemente, o sucesso na

mediação do processo se não for colocada em prática a ideia de “juventudes” no plural, ou seja, entender que, durante o ensino médio, é possível encontrar jovens de variadas culturas, etnias, religiões, dentre outras características que precisam ver a valorização de suas culturas sendo abordadas em sala de aula:

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana (BRASIL, 2018, p. 483).

Colocar em prática não só o acolhimento, como também o respeito pelas diferenças permite, então, que as “juventudes” possam atuar como protagonistas de seus próprios percursos exercitando a autonomia e, conseqüentemente, a liberdade de escolhas. Escolhas essas que estarão presentes no projeto de vida, pondo em prática o exercício de cidadania para interagir tanto individualmente quanto coletivamente, visando, então, o mercado de trabalho e a necessidade de saber se relacionar dentro dele. Para além do mercado de trabalho, outro objetivo a ser alcançado é a criticidade presente no dia a dia dos jovens em formação:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos (BRASIL, 2018 p. 481).

Ao firmar o compromisso de promover uma formação de qualidade e integral para os jovens, as redes de ensino e as escolas devem estar cientes do dever de articular as áreas do conhecimento com as tecnologias, visto que o uso das mídias e demais benefícios fornecidos através da tecnologia é bastante nítido entre as “juventudes”:

Vale ressaltar que atualmente os estudantes vivenciam um espaço-tempo real e virtual simultaneamente, o que exige da educação e dos docentes um olhar atento e sensível aos processos de ensino e aprendizagem centrados na interação de conhecimentos, saberes, cultura digital, além de outras possibilidades. Sobrinho (2010, p. 10) afirma que o estudante tem um grande envolvimento com as linguagens e narrativas de caráter virtual, acessando e interagindo com as comunidades virtuais disponíveis nas diferentes redes sociais. Nesse sentido, a Educação não pode ficar alheia às novas demandas impostas pelo rearranjo social.

Diante disso, a escola deve buscar caminhos para tornar o aprender mais interessante, visando a promover um ensino que possa criar novas conexões entre os saberes dos estudantes, suas expectativas e o conhecimento escolar. Para isso, a fim de superar esses desafios, ela deve adequar suas práticas e estratégias pedagógicas (DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal. Brasília, 2014b.p. 19).

1.3 Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio

O processo de revisitação do Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal foi realizado através de consulta pública. Entidades representativas de classes como a Universidade de Brasília (UnB) e Instituto Federal de Brasília (IFB) contribuíram no processo de atualização do documento. O documento em questão é constituído por seis capítulos principais, sendo eles responsáveis por abordar desde a criação, construção do Currículo até temas desafiadores os quais podem vir a surgir durante a última etapa da Educação Básica.

Com o intuito de incentivar o diálogo, a pedagogia é bastante citada no contexto educacional no decorrer dos primeiros capítulos, assim como intensifica a importância do Projeto de Vida, tema também comentado na BNCC. A avaliação também se encontra como prioridade, assim como reforçar a importância das quatro áreas de conhecimento citadas no documento. É ressaltado o dever a ser cumprido pelas unidades de ensino em oferecer uma educação de boa qualidade e, no caso, na etapa final da Educação Básica. Como meio de explicar melhor para o leitor, no Currículo em Movimento é possível encontrar um histórico de eventuais mudanças no mesmo, na maioria das vezes, envolvendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos.

Além disso, a carga horária também é comentada. Temas como educação integral e educação em tempo integral são discutidos nas páginas seguintes, incluindo as influências do século XXI, com alguns avanços e desafios a serem enfrentados. As competências a serem adquiridas são apresentadas no decorrer da leitura. Competências estas, consideradas gerais da Educação Básica, ressaltando algumas habilidades a serem trabalhadas, compreendidas e adquiridas. Assim como na BNCC, tratando-se de “juventudes”, a pluralidade é visivelmente discutida e a diversidade incluída na educação bem como o foco no protagonismo dos jovens e no desenvolvimento do Projeto de Vida:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de

seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 463).

Como consequência, o protagonismo impulsionaria o desejo de expandir novos horizontes da educação: incentivo aos processos de pesquisa e iniciação científica são exemplos, fortalecendo tais experiências. A entrada no mercado de trabalho e a relação dos jovens com o uso da tecnologia e o mundo que os cerca é abordado, alertando para a necessidade de incentivar a participação dos jovens na vida pública e na produção cultural:

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos (BRASIL, 2018, p. 481).

1.4 Conhecendo aspectos do EMI Informática/IFB

Em fevereiro de 2023, aconteceu o primeiro encontro com a professora preceptora orientadora da Residência no EMI Informática. Elaboramos um questionário com perguntas sobre o PPC do curso de Informática para que pudéssemos compreender a realidade do curso. Cada integrante do núcleo elaborou cinco questões. As minhas foram:

1. O IFB Campus Brasília, no início da pandemia, num quadro no qual ainda não se sabia muito sobre o vírus e quando a vacina seria então criada e, enfim, estaria disponível para a população, precisou suspender as atividades presenciais, incluindo as aulas. Como definiria o que esta parada abrupta, porém necessária de tais atividades influenciou no Curso de EMI de Informática?
2. O rendimento escolar dos alunos durante a pandemia obteve uma boa média ou diminuiu de modo avassalador?
3. Novos alunos ingressaram no curso durante a pandemia ou houve uma defasagem escolar muito grande?
4. Houve formatura para os alunos?
5. Quais as maiores dificuldades enfrentadas no EMI de Informática durante a pandemia?

Pensando em um assunto o qual considero como mais relevante e que me impressionou, dentre vários discutidos no decorrer da reunião, aponto a integração entre teoria e prática envolvendo conteúdos da Dança e do curso de Informática. Foi possível observar a interdisciplinaridade como base, acrescentando, de maneira significativa, conhecimentos de ambos os cursos envolvidos. No projeto do curso de Informática, é possível identificar maneiras de se realizar essa integração:

Este curso tem como base a articulação entre as quatro áreas do conhecimento científico, tomadas como componentes curriculares, que abrangem os saberes mínimos da formação do ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática; Ciências Humanas e Linguagens, com a Área de Formação Técnica, que abrange os objetivos de aprendizagem e a formação do profissional de Informática. A articulação curricular se concretizará, dentre outros elementos, por meio da prática de projetos e da aprendizagem significativa (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2022, p.19).

E mais:

No primeiro ano serão desenvolvidas as habilidades de refletir sobre o mundo, suas nuances, contextos para possibilitar o aluno identificar e refletir sobre problemas reais, para a proposição e elaboração de projetos em grupo envolvendo Cultura, Ciência e Tecnologia em articulação com os conteúdos das unidades curriculares (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2022, p.86).

Uma das informações que me surpreendeu positivamente foi o comentário da preceptora acerca da evolução dos estudantes. Ela falou que os meninos foram ficando menos tímidos e que a turma teve a oportunidade de potencializar as relações já existentes e também criar outras talvez antes inimagináveis. Também comentou que os estudantes aumentaram o seu repertório gestual e que passaram a cuidar mais do corpo e, conseqüentemente, da saúde.

Infelizmente, também fui surpreendida negativamente por um detalhe: o tempo disponibilizado para as aulas seria muito curto, levando em consideração todo o ano letivo da turma, prejudicando assuntos os quais, devido ao tempo, não serão abordados e que poderiam contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Desenvolvi expectativas em contribuir tanto individualmente quanto no coletivo, visando uma boa relação entre todos os envolvidos e bons resultados na aprendizagem da turma. Além disso, desejei que eles entendessem a importância da DANÇA e a vissem como uma área de conhecimento e como necessária para a área da educação.

2 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA

Este capítulo trata de contar um pouco sobre a experiência vivida como residente. Durante os relatórios solicitados, realizados e enviados para acompanhamento da minha participação no projeto da Residência Pedagógica, alguns assuntos ficaram mais em evidência pelo fato de serem comentados com frequência durante os relatórios. Desse modo, eles foram sendo transformados, então, em subcapítulos a fim de que o leitor possa entender as minhas percepções no decorrer das aulas enquanto observava o meu eu professora em ação.

2.1 Relação docente-estudante:

Primeiramente, antes que todos (incluindo turma, residentes e docente preceptora) fôssemos para a sala de dança, houve uma breve apresentação ainda na sala teórica. Aos poucos, o desejo em aprender os nomes dos estudantes com o intuito de promover uma boa relação ia se concretizando, ajudando, assim, na socialização, lembrando em como a relação professor-estudante sem dinamismo e soluções criativas não oferece o acolhimento devido aos estudantes e pode até prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda semana, participei da relação ensino-aprendizagem de maneira mais ativa com os outros colegas residentes. Começamos a criar possíveis vínculos com a turma através da mediação da aula. Uma via de mão dupla, contribuindo para a construção de um vínculo entre professor-estudante de qualidade. Isabel Marques (2010), professora e pesquisadora da área da dança-educação apresenta algumas características dessa relação:

O professor terra nutre faz crescer, transforma-se junto e constrói com o aluno (a semente) nele plantado; o professor saco é enorme, massacra, mas o que tem dentro (ar/conhecimento) é aquilo que o aluno também pode encontrar fora; o professor banco é sólido, seguro, estável, austero, conhece, serve de apoio para o descanso do aluno (sentar-se), mas é sério inflexível não se move; aquela flor é fascinante, bonita, garbosa, mas seu caule é de arame, sua sustentação é artificial, feita por outro, um dia morrerá... (MARQUES, 2010, p. 95).

Durante o exercício com foco em compor sequências baseadas nas ações corporais, onde eu, Ana e os outros residentes falávamos algumas ações como chutar, cortar, flutuar, dentre outras e em seguida a gente pedia para experimentarem no corpo. A turma foi dividida em três grupos e, conseqüentemente, eu e meus colegas nos organizamos para que,

pelo menos dois de nós, estivéssemos incluídos, mediando a atividade. Com o intuito de interagir mais ativamente com os estudantes como também fornecer ajuda caso alguma dúvida surgisse, percebi que o diálogo, naquele momento, foi fundamental, pois demonstrar abertura e ouvi-los influenciou de alguma forma em como reagiram diante da proposta e as reações demonstradas foram bem interessantes.

O professor aberto ao diálogo compreende o duplo protagonismo entre professor e aluno necessário ao processo educativo, considerando e respeitando os saberes prévios de seus alunos e realizando intervenções desenvolvendo por meio destes, valorizando o saber popular, como também propiciando momentos a fim de que possam acessar os elementos da cultura elaborada, das formas finais do conhecimento histórico-cultural acumulado no meio em que vivem (RODRIGUES, 2022, p. 7).

Uma das estudantes com diagnóstico de espectro autista me impressionou. Ela apresentou, nas aulas, muita sensibilidade quando todos batiam palmas ou pisavam de maneira forte no chão. Ela se sentava em um canto e, na maior parte da aula, participava pisando no piso de cerâmica branca que ficava em frente à sala. Fiquei observando a sua presença e percebi que ela se sentia segura naquele espaço. Pude conversar um pouco mais com ela e, pelo seu comportamento, entendi que a mesma se sentiu acolhida e que suas dificuldades foram respeitadas.

Fiquei surpresa, também, em especial, com outros dois estudantes. Enquanto um enfrentava a situação da maioria, com uma rotina bem exaustiva, incluindo o final de semana, outro morava próximo ao campus e, muitas vezes, chegava atrasado na aula. Ou seja, dois extremos diferentes. A partir de uma conversa, pude colocar mais em prática o dever de conhecer a realidade dos estudantes, o que interfere não apenas nos planos de ensino e na aula, mas também no comportamento deles. Esses planejamentos não apenas precisam, mas devem contemplar a todos, ficando com olhos atentos a possíveis adaptações e especificidades de cada um. É necessário que o estudante saiba que pode confiar em seu docente e que sinta o ambiente da sala de aula como seguro.

Uma das estudantes chegou alguns minutos atrasada, logo após a chamada ter sido feita pela professora Ana Carolina e cada grupo ter se direcionado para sua respectiva sala, acompanhando os outros residentes/professores. Conversei com ela e a mesma afirmou não estar se sentindo bem, tendo até que tomar remédio. A sua participação, naquele dia, foi assistir à aula. Marques (2010) nos mostra a importância em sermos sensíveis às necessidades dos estudantes sem sermos submissos:

Ouvir as vozes dos alunos não significa, no entanto que, como professores tenhamos de nos submeter às vontades e opiniões aleatórias dos alunos sobre nosso trabalho e sobre o conhecimento, mas sim sermos sensíveis e perspicazes em relação às suas características, expectativas e necessidades (MARQUES, 2010, p. 125).

A relação professor-estudante mostrou-se satisfatória a partir do momento em que fui ganhando a confiança dos educandos. Praticamente um trabalho de formiguinha. Sem forçar nada, dando abertura para também exporem suas ideias, possibilitando uma relação de respeito e escuta. Com a confiança crescendo, fui me sentindo acolhida naquele meio e os nomes começaram a se fixar mais na minha memória.

2.2 Estudantes PCDs:

A turma abarcava cerca de 30 estudantes e, entre eles, vale ressaltar, havia presença de pessoas com deficiência. Deste modo, a atenção durante a aula precisou ser redobrada para que os mesmos não se sentissem excluídos ou esquecidos - detalhe observado e afirmado pela professora preceptora a qual busca promover uma relação professor-estudante sem intimidação, respeitando a identidade de cada um com suas características singulares, visto que existe uma variedade enorme de deficiências:

Não podemos compreender a deficiência, assim como nenhum grupo ou nenhum corpo, de forma generalizada. Inclusive porque existe uma diversidade enorme de deficiências e é necessário compreendê-las em suas especificidades e na interseccionalidade com questões de classe, economia, gênero, periferia/centro, oportunidades de educação, mobilidade, enfim, uma série de fatores que determinam o estar da pessoa no mundo (CARMO; CASTRO, 2020, p. 10).

Um dos estudantes PCD, quando parava de realizar algum movimento, sentava-se ou nos cantos da sala (diagonais) ou mais na região do meio bem próximo ao espelho. Ele era um dos três que possuíam laudos médicos. Ao conversar com ele, senti que ele estava confortável em conversar comigo. Isso acontecia quando o mesmo dizia estar sentindo algum desconforto, mais precisamente, nos pés: focava em fazer massagem neles. Quando fui perguntar, contou-me gostar bastante de caminhar. Então, em seguida, o convidei para participar de uma caminhada que buscava preencher os espaços vazios da sala. Após ajudá-lo a se levantar, ele me acompanhou na caminhada e, ao sentir que estava mais à vontade, continuei a observá-lo e a interagir com os outros. Carmo e Castro (2020) nos lembram que a dança é produção de conhecimento via corpo:

A dança, o corpo que dança, a pessoa com deficiência que dança, o gordo que dança, o afrodescendente que dança balé, entre outros modos de expressão via movimento... a dança é processo de construção de conhecimento via corpo. Muitos professores, curadores, gestores, artistas da dança e até mesmo estudiosos repetem tal afirmação em seus discursos, no entanto, negligenciam o corpo com deficiência em suas práticas e espaços de atuação (CARMO; CASTRO, 2020, p. 11).

2.3 Procedimentos:

Em uma das aulas ministradas, foram utilizadas músicas as quais faziam parte de uma *playlist* criada a partir de canções e artistas sugeridos pelos próprios estudantes. Eles, a cada momento, perguntavam para mim, para meus colegas e para a professora Ana, curiosos, quanto ao uso das canções e quando confirmamos que as escolhas das músicas tinham sido deles, ficavam felizes. Marques (2010) revela a importância do docente como um interlocutor entre a dança e os estudantes:

O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um proponente, e, principalmente, um articulador, um interlocutor entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola. Ou seja, conectado ao universo sócio-político-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança de rua ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo e o conhecimento em sala de aula. Sem ele, as experiências de dança já conhecidas podem se tornar vazias, repetitivas e até mesmo enfadonhas (MARQUES, 2010, p. 32-33).

Houve aulas que, nós, residentes, conduzimos a experiência a partir das danças que nos eram familiares. Em uma delas, a residente Daniele falou a respeito das danças circulares e, aos poucos, ensinava alguns movimentos tendo a roda como base. Além disso, ela sinalizou um centro na sala e, para simbolizar isso, utilizou um vaso de flores. Entre algumas dúvidas e estranhezas em ver algo novo, percebi que a turma se divertiu bastante com as propostas. Houve, através da residente Marina, a inclusão do aprendizado de coreografias através do *dancehall*, sinalizando também, assim como Daniele, a importância do fazer artístico na sala de aula:

Aqui discutimos que o fazer artístico, principalmente no que tange a área de dança/arte, é também uma forma de leitura dupla: o intérprete da dança lê o trabalho ao dançar e, ao mesmo tempo, produz significados que serão lidos por outros (MARQUES, 2010, p. 147).

Em outra aula, a residente Luiza fez uma breve contextualização sobre dança contemporânea e convidou os estudantes a pesquisarem, em seus celulares, vídeos de dança contemporânea. Feito isso, perguntamos quais as impressões, para que pudessem expressar as suas opiniões e eles se mostraram curiosos para saberem mais sobre. Para que possamos ir além da sensação, isolados em si mesmos, o professor deve incentivar as narrativas pessoais, o pensamento crítico, estabelecendo pontes claras e significativas entre o “eu” e o corpo social (Marques, 2003, p. 9). Em outra aula, antes de partir para os movimentos, o residente Luiz Fernando também contextualizou historicamente as danças urbanas e percebi que essa contextualização foi necessária para contribuir para o entendimento dos estudantes:

Os processos de contextualização, atrelados ao fazer e à apreciação/leitura, abrem espaços para múltiplas leituras de dança/mundo. Com isso, podemos também compreender e habitar espaços simbólicos, desconstruir representações, perceber criticamente desigualdades e relações de poder (MARQUES, 2010, p. 161).

A turma foi dividida em dois grupos, contendo três professores cada. A professora Ana Carolina ficava visitando as salas para conseguir acompanhar um pouco cada grupo. Por ser originalmente do Nordeste, fiquei responsável por criar a *playlist* a ser usada em aula e explicar passos básicos do forró. Primeiramente, solicitei a formação de uma roda para que todos ouvissem um áudio contendo uma música de Gonzaguinha. Repeti a música três vezes e, em seguida, perguntei sobre as experiências que cada um possuía com o forró. O intuito era que experimentassem o ritmo no corpo e conhecessem diferentes ritmos nordestinos (xote, baião, xaxado etc.).

Houve um momento de experimentação livre para sentir a pulsação das músicas e, aos poucos, fui, juntamente com a outra residente Maria Luíza, relacionando com os conteúdos anteriores sendo eles: transferência de peso, deslocamento, ação corporal, etc. Logo após, Maria Luíza conduziu uma experimentação das diferentes respirações, sendo elas: peitoral, abdominal, intercostal e torácica. Para finalizar, Luiz Fernando ficou responsável em mediar um relaxamento com escuta, a fim de diminuir o tônus muscular.

Ensinar parte da cultura do Nordeste naquele momento mesclou habilidades como artista e educadora diante da riqueza histórica encontrada nesta região. Ao permitir-me ser afetada pelas memórias de infância, histórias, cânticos e danças que transpassam pela minha trajetória, deixo em evidência a minha vulnerabilidade. Vulnerabilidade esta, responsável por fortalecer o sentir, sendo combustível para um desejo em não reter em mim o que também pode enriquecer a vida do outro. Desta forma, reafirmo um compromisso em respeitar minha origem e incentivar o interesse dos alunos por uma cultura tão rica e diversa.

Quando a turma realizava alguma apresentação durante a aula, a professora Ana Carolina explicava a importância em ficar prestando a atenção e como uma relação de respeito precisa ser criada entre artista e público por meio desse gesto. Então, busquei recordar essa sinalização realizada pela professora Ana Carolina visando conscientizá-los sobre tal comportamento:

Nessa perspectiva, os exercícios, as propostas e as atividades de apresentação de trabalhos artísticos em sala de aula, principalmente a apreciação de trabalhos de colegas, são acima de tudo exercícios e atividades que trabalham diretamente com a ética da (com)vivência e que podem contribuir enormemente na construção da cidadania (MARQUES, 2010, p. 160).

Conduzimos, em algumas aulas, uma proposta chamada de “engrenagem”, na qual um estudante realizava um movimento e, em seguida, os outros faziam o mesmo com o intuito de ocuparem o espaço deixado pelos colegas. Nesta proposta, a turma foi dividida em grupos e assim foi possível verificar mudança de níveis, tanto no modo estático quanto no modo dinâmico. Durante o modo dinâmico, cada grupo precisava mudar de posição mais vezes acompanhando alguma música com pulsação mais firme e forte daquela *playlist* criada por eles enquanto, no modo estático, precisavam ficar mais tempo em uma determinada posição acompanhando alguma música com a pulsação mais fraca. Além de acompanhar a música, fazia parte da proposta convidar os grupos a observarem os desenhos formados por eles no espaço.

Percebi que essa proposta proporcionou uma melhor interação entre a turma, visto que existiam alguns estudantes formando grupinhos; então, promover a interação entre eles e os outros colegas fora desse círculo, tornou-se fundamental. A ideia da engrenagem continuou também em outra aula, porém durou mais tempo e houve troca de parceiros, incentivando, assim, a crescente interação entre estudantes que, geralmente, não interagem. Marques (2003) explica sobre a necessidade de criar relações em sala de aula:

Conectar-se às pessoas também faz parte da vida, e, por isso, olhar, reconhecer, trabalhar e criar em duplas, trios, grandes grupos com ênfase na produção e apresentação coletiva na sala de aula de dança, podem subsidiar o indivíduo para também olhar, reconhecer, trabalhar e criar relações significativas no mundo em que vive (MARQUES, 2003, p. 9).

Uma outra estratégia sugerida pela professora preceptora Ana Carolina foi realizar a aula em espaço aberto - fora da sala de aula de dança convencional e dividir a turma em três grupos. Notei que, através dessa separação, alunos que geralmente costumam ficar mais quietos, calados, participaram de forma mais ativa. A turma foi convidada a trabalhar a

percepção em ambientes nos quais costumam transitar como Ensino Médio, porém nem sempre prestam atenção a como estão reagindo a esses espaços. Com perguntas guias, os residentes foram buscando instigar a observação. Saindo da sala de aula de dança, demos continuidade à exploração dos espaços existentes dentro do campus com o intuito de estimular a observação da turma para um olhar mais atento voltado a esses espaços. Alguns eram frequentados pelos alunos durante a semana e outros nem tanto.

Entender-se como professora para além da sala de aula convencional é um exercício diário dentro da docência. Isso porque a dinamicidade permite trabalhar com o que o espaço oferece, sem que seja necessário mudar algo nele. Levar os estudantes para prestarem mais a atenção aos espaços ocupados por eles durante a semana no campus foi um convite a pensar em outras maneiras de se relacionar com o espaço e a partir disso, sair da mesmice.

A atratividade ambiental concorre para o sucesso do trabalho pedagógico. Referimo-nos à organização do espaço, dos meios físicos (equipamentos, mobiliário, etc.) nos recintos escolares e das áreas abertas (jardins, pomares, etc.) no terreno escolar. Tais condições prolongam a permanência das pessoas nas escolas e fazem dela um ponto de atração, isto é, um lugar mais apropriado para a educação (CARPINTERO; ALMEIDA, 2013, p. 59).

Com uma das aulas acontecendo no laboratório de anatomia, foi possível mostrar o esqueleto humano e parte dos músculos que ficam mais localizados nos membros inferiores do corpo. Explicando visualmente a estrutura corpórea, tais como quais músculos são estimulados durante o alongamento e o quanto é importante o sistema esquelético como sustentação, pedíamos que mapeassem os seus corpos buscando identificar alguns ossos, enquanto nós, residentes, ajudávamos com as nomenclaturas. Eles se espantavam com a variedade de terminologias. Nóbrega (2005) alerta para a importância do lugar do corpo na educação e sobre a necessidade em afirmar que corpo não é instrumento, que somos corpo:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. (NÓBREGA, 2005, p. 12).

E ainda:

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis,

a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais (NÓBREGA, 2005, p. 12).

Em uma das aulas, conduzimos uma dinâmica chamada de “segue o líder” - uma proposta ensinada na componente Dança, Diversidade e Inclusão do curso de Licenciatura em Dança. Nesta proposta, as pessoas se dividem, inicialmente, em duplas, enquanto o líder, ou seja, a pessoa que ficará responsável pela condução, faz um gesto enquanto a outra pessoa fica encarregada em acompanhar e copiar o gesto até que ocorra uma inversão de papéis. Não ficar demonstrando as propostas foi algo que procurei evitar ao máximo; assim, consegui estar presente de maneira mais ativa. Observando bem, tive sucesso nisso e ainda pude interagir com a turma dando dicas e possibilidades para entender primeiramente como agir no espaço pessoal e, posteriormente, interpessoal. Assim, ajudei a exercitar as memórias corporais, visuais, dentre outras. “Não podemos nos esquecer, no entanto, que a dança também é uma arma poderosa para compreender, criticar e recriar o mundo que nos rodeia” (Marques, 2003, p. 7).

Entendo e reafirmo que uma das atuações da docência requer a habilidade de fazer conexões. Um exemplo foi o que aconteceu quando houve a integração entre as matérias física e dança. Após conversar com o professor de física da turma, a professora preceptora Ana Carolina colocou em ação a integração ao falar de assuntos encontrados em ambas matérias: vetores, força, peso, massa, velocidade, aceleração, equilíbrio, dentre outros. Além disso, os estudantes realizavam uma prova integrada contendo questões abordando as duas matérias e relações entre elas.

2.4 Planejamento:

Os planos de aula elaborados foram baseados, primeiramente, no plano de ensino criado para o ano letivo. O trabalho desenvolvido com a preceptora foi fundamental visto que, durante a residência, estive focada em minha atuação como professora, a fim de poder desenvolver, posteriormente, atividades voltadas às academias de dança, projetos sociais, escolas públicas ou privadas dentre outras possibilidades ao ser licenciada em dança.

Durante a elaboração dos planos de aula, ocorria uma empolgação por parte dos residentes por conta dos conteúdos e isso acabava gerando um acúmulo de assuntos os quais não poderiam ser trabalhados como o esperado devido ao fator tempo. O tempo de duração da

aula era insuficiente e isso foi questionado pelos residentes à medida que encontrou-se uma obrigação em diminuir ainda mais os conteúdos que seriam trabalhados. Isso causou preocupação durante a preparação do plano de ensino, gerando insatisfação em não poder aprofundar determinados assuntos por precisar seguir algum roteiro.

Mesmo com flexibilidade, o aprofundamento dos conteúdos foi afetado. Essa questão do tempo ficou mais evidente para mim no decorrer da segunda semana de aula. A preceptora acompanhou o planejamento, o que não a impediu de acrescentar algo que não estava incluso no documento, porém fazendo conexões. Diante dessas situações, uma administração do tempo mais cuidadosa tornou-se necessária. Esse cuidado permitiu recalcular maneiras de como ministrar a aula sem que houvesse excesso de informações para os estudantes, permitindo, assim, que pudessem formular ideias e interpretações e, conseqüentemente, conseguissem interagir com as propostas lançadas em aula. Assis (2008) apresenta a importância da flexibilidade do planejamento:

O planejamento deve ser maleável, nesse sentido o que foi antes pré-determinado pode não vir a ser executado, e o que não foi pensando anteriormente no ato do planejamento, mas que surgiu no decorrer do tempo da execução, deverá, então, ser reformulado e executado posteriormente sem, contudo, ser desajustado com os objetivos antes previstos (ASSIS, 2008, p. 5-6).

Com o plano de aula em mãos e sendo colocado em prática, a professora preceptora fazia uso de voz atenciosa, sem intimidar, explicando os procedimentos e respondendo a eventuais dúvidas que surgissem. Um ou outro estudante, inicialmente, apresentava suas dúvidas e, aos poucos, mais ou menos na metade da aula, outros também falavam seus questionamentos. Ao analisar os andamentos das aulas, eu diria que a grande maioria estava condizente com os planos. Possuir um plano de aula bem estudado e revisado pode ajudar o professor a se preparar e, dependendo da situação da turma, realizar as adaptações necessárias, mesmo sabendo que não é obrigatório seguir o planejamento exatamente como foi pensado. Alves, Oliveira, Souza e Silva (2019) nos mostram o objetivo do planejamento:

Em relação ao professor, o planejamento vem com o intuito de norteá-lo em relação a sua turma, no qual permite abranger as necessidades nelas existentes, como também adequar sua prática à realidade dos alunos, resultando em uma experiência satisfatória do professor para o aluno e vice-versa. (ALVES; OLIVEIRA; SOUZA; SILVA, 2019, p. 2).

Pensar em novas estratégias e saber direcionar aquelas que, geralmente, apresentam eficácia nas aulas faz parte do planejamento dentro da docência, principalmente se esse planejamento for participativo, ou seja, que inclua, efetivamente e ativamente os estudantes, em sua estrutura.

Analisar e estudar os planos de ensino, elaborar planos de aula relacionando sempre uma aula com outra para ajudar na memorização e, a cada encontro ir conhecendo detalhes de cada estudante, não é e nunca será tarefa fácil. É necessário ter disposição em reinventar procedimentos, fazendo, assim, conexão entre as vivências dos estudantes levando em consideração o contexto em que vivem.

2.5 *Feedbacks* e Avaliação:

O *feedback* é banalizado por alguns e amados por outros e, eu, particularmente, o vejo como algo importante durante o processo de ensino e aprendizagem, pois sinto que ele pode contribuir para fortalecer a relação entre professor e estudante por conta de uma troca presente envolvendo uma escuta ativa. Lopes (2021) explica a importância do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem:

Qualquer mensagem tem necessidade de feedback, seja para enaltecer comportamentos e atitudes corretas, seja para fazer advertências a algo que necessita de ser melhorado. Dada a sua relevância, o feedback tem sido identificado como um componente essencial no processo de aprendizagem. Daí a necessidade de continuar a ser parte integrante da pesquisa acadêmica. Ele pode ser executado de várias formas com diferentes fins, mas a literatura enfatiza o seu poder inegável sobre a realização e eficácia dos resultados da aprendizagem. Admite-se ainda que o tempo de resposta e a qualidade do feedback do professor são outros dois aspectos motivacionais para o aluno que espera um retorno do seu trabalho. Existe uma forte relação entre a recepção do feedback, a sua qualidade e a motivação que provoca nos alunos (LOPES, 2021, p. 67).

A criação de uma roda de conversa acontecia em dois momentos: início e final da aula. Além disso, um detalhe perdurou: uso de perguntas condutoras e questões geradoras. Por meio da pergunta e do questionamento, os conceitos e as possibilidades da arte e da educação podem ser expandidos e multiplicados para que nossas escolhas não sejam fruto da ignorância dos preconceitos e da cegueira individual (Marques, 2003, p. 8).

Ao serem indagados, a turma demonstrava estar atenta aos conteúdos trabalhados como também dava *feedbacks* e esses momentos eram fundamentais para fomentar a avaliação, tendo em vista possíveis melhorias e evoluções, complementando a nossa

autoavaliação. Concluir a aula com uma roda de conversa proporcionou ouvir outras vozes, relatos e ver alguns estudantes “saindo da caixinha” e sobre como as aulas de dança estavam influenciando em suas rotinas, em suas interações e em como percebem o corpo. “Compreender, sentir, pensar sobre o corpo e sobre o corpo em sociedade é uma forma de conectar-se consigo mesmo e de re-significar as aulas de dança” (Marques, 2003, p. 8).

Após a finalização das aulas, conversávamos na sala com a preceptora e recebíamos, nós residentes, também os *feedbacks*. Além disso, vale ressaltar que, através do projeto da Residência Pedagógica, exercitar a docência e observar o que pode ser melhorado também foi um convite a uma autoavaliação, processual. Durante o curso de Licenciatura em Dança, é comum ouvir a respeito do uso de *feedback* como procedimento para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e, aqui, na Residência Pedagógica, ele se mostrou como relevante, pois precisávamos do retorno da preceptora acerca do nosso desempenho para que, de fato, pudéssemos realizar uma auto observação enquanto estávamos exercitando a docência. E para que também pudéssemos aprender como, posteriormente, desenvolver nossos próprios *feedbacks*. Leite e Silva (2022) apontam a relevância do *feedback* não só para avaliação, mas também para as atividades do dia a dia:

É desafiante dar feedback, pois, ao professor, antes, é necessário entender as outras pessoas e como cada uma, na sua subjetividade, possui uma reação ao recebê-lo. Fazer uma leitura e entender o outro não é algo inato, é uma habilidade que aprendemos no decorrer de nossas vidas. Da mesma forma que é difícil ler o outro e entendê-lo nesse processo comunicativo, também é muito fácil apontar os erros da outra pessoa. Mesmo diante desse paradoxo, em que se revela o feedback, ressalta-se que o retorno é um elemento importante não somente para o ato de avaliar em si, mas em todas as atividades do dia a dia (LEITE; SILVA, 2022, p. 8).

A avaliação é uma tarefa complexa que deve acompanhar os processos de ensino aprendizagem em qualquer instituição de ensino. Barbosa (2008) explica como acontece a avaliação:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também, reorientar o trabalho docente. Assim, a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas (BARBOSA, 2008, p. 5).

Realizar uma avaliação com nota, principalmente quando ela envolve arte, é bastante complicado, visto que avaliar a subjetividade do outro é um processo complexo. Na maioria

das escolas de educação básica, a avaliação baseada em quantificar o desempenho dos estudantes é uma realidade enfrentada por professores da área de Arte e caso o desejo seja atuar na educação básica, essa discussão com certeza irá acompanhar a sua carreira no magistério. “A avaliação qualitativa, que raramente pertence ao mundo de nossa escola básica – e tampouco ao de muitas escolas de dança – ainda é um ideal, ou uma transformação radical a ser perseguida pelos professores de arte/dança” (Marques, 2011, p. 60).

A última aula da Residência Pedagógica com o meu núcleo do Ensino Médio Integrado de Informática, no IFB Campus Brasília foi composta por apresentação de trabalhos feitos pelos estudantes: houve uma conversa com eles quanto ao processo vivido até ali e a avaliação dos trabalhos. A emoção não ficou de fora nesse momento em que todos estavam reunidos novamente após algumas semanas divididos em grupos para a elaboração das composições. Cupolillo (2007) nos mostra a importância da inclusão de todos no processo de avaliação:

A avaliação, como um aspecto importante do processo, deve estar a serviço do bom andamento deste, e não contra ele. Se o homem está permanentemente em processo de construção, dado seu inexorável inacabamento; se o conhecimento é sempre reconstrução, definido pelas leituras que a cada momento se faz do que já estava estabelecido, a avaliação, por sua vez, constitui um processo aberto, negociado e com vistas à inclusão de todos (CUPOLILLO, 2007, p. 13).

Ainda falando sobre avaliação, ocorreram, nos sábados letivos do ano de 2023, algumas reuniões intituladas Família e Escola para que se reunissem todos os agentes do processo educativo em função de um processo avaliativo. Ao participar dos encontros envolvendo pais, responsáveis, coordenadores, professores, reitoria e direção de campus, tive a oportunidade de ver pessoalmente os pais e responsáveis de alguns estudantes e entender um pouco a respeito de suas bases familiares, o que influencia e muito o comportamento dentro da escola e na interação com os outros indivíduos.

Muitos temas foram abordados tais como cuidado e segurança, pelo fato da maioria dos estudantes do ensino médio serem menores de idade, demandas administrativas, assistência e suporte, bolsas de auxílio permanência e emergencial, existência de uma associação de pais, emenda parlamentar focando na alimentação na escola (prioritariamente ensino médio), relação família e escola, conservação de materiais, portal do estudante, calendário escolar, LDB entre outros.

Não apenas as autoridades tiveram momentos de fala, mas também os pais e responsáveis. A partir de suas falas, pude notar mais problemas a serem investigados,

averiguados do que agradecimentos e elogios. Quando os cursos foram divididos e a reunião seguiu de acordo com cada núcleo, as sugestões partiram apenas de alguns docentes e da própria coordenação, o que deixou-me um pouco intrigada, incomodada.

Pude não apenas ver os rostos, conhecer pessoalmente como também conversar com os pais e responsáveis dos estudantes do EMI de Informática e, conseqüentemente, entender um pouco mais sobre a rotina de alguns, principalmente a respeito da distância percorrida por eles para chegarem ao IFB. A preceptora Ana Carolina começou a fazer um levantamento a respeito dessa distância e fui auxiliando na pesquisa. A maioria morava longe; precisava pegar ônibus e acordar muito cedo para não se atrasar. Fazer esse levantamento contribuiu para entender um pouco melhor a rotina deles. Além do mencionado acima, eles tinham uma alimentação desregrada, o sono desregulado e compromissos durante o final de semana, prejudicando, assim, o descanso não só devido, mas também merecido.

Mesmo inconscientemente, fui chamada a adotar um olhar mais alerta por conta das diversas situações apontadas pelos pais. Situações essas que, ao mesmo tempo em que me deixaram intrigada positivamente, me deixaram assustada. Eis que a docência precisava estar fortemente presente também em reuniões como estas para que pudesse ampliar o seu olhar sobre os processos avaliativos. Cupolillo (2007) apresenta, através de Freire, esse entendimento sobre a avaliação como um processo dinâmico entre sujeitos:

Ao entender o processo educacional como um encontro entre sujeitos mediado pelo conhecimento, Freire abre outras possibilidades para se pensar a avaliação da aprendizagem. Se o ato de conhecer é dialógico, se o conhecimento é coletivo e está em permanente reconstrução, a avaliação é igualmente um aspecto dinâmico, coletivo e, necessariamente, compartilhado entre os sujeitos (CUPOLILLO, 2007, p. 12).

3 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS

Neste capítulo, conto sobre algumas das competências adquiridas por mim no decorrer do projeto da Residência Pedagógica. Busco, primeiro, descrever o que significa a docência para mim; depois, apresento as dez competências docentes elencadas na BNC Formação para, em seguida, continuar o meu relato de experiência mais direcionado para o que considero ter aprendido durante esse período na Residência Pedagógica e, conseqüentemente, para o que pretendo seguir colocando em prática na carreira docente.

A docência, para mim, trata-se de servir ao outro e, conseqüentemente, contribuir para a formação de outros indivíduos, durante esse serviço. O ato de ensinar exige responsabilidade e, ao estar consciente de tal responsabilidade, o compromisso materializa-se. Quando assumo um compromisso, faço o que estiver ao meu alcance para potencializar a experiência, com atitudes capazes de melhorar o meu desempenho e o dos demais. A convivência com os estudantes influenciou bastante nessas observações.

As dez competências gerais docentes apresentadas na Base Nacional Curricular para Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação) de 20 de dezembro de 2019 são:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso

pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Existem estudos que questionam a BNC Formação por acharem que o documento é uma estratégia para tornar viável um modelo de escola que atende ao capitalismo contemporâneo, no entanto, dentro das dez competências apresentadas, existem algumas que se alinham a esta pesquisa como, por exemplo, o desenvolvimento do diálogo, a valorização da diversidade, o incentivo às diversas manifestações artísticas locais e mundiais.

3.1 DIÁLOGO e ASSERTIVIDADE

A base para uma boa comunicação é o diálogo. Não é à toa ser comum a um estudante ir mal em alguma prova porque o professor não quis escutar as suas necessidades e acabar

deixando algo passar despercebido durante as aulas. Deste modo, também é comum o discente manter um certo distanciamento não apenas do professor, mas também dos outros estudantes presentes na turma. Para evitar tal desconforto, antes mesmo de chegar a, enfim, conhecer a turma a qual será responsável, independente de qual seja o período, realizar um planejamento avaliando método de ensino, histórico da turma (coletivo) e dos estudantes (individual), conversar até com os outros docentes para então ter material suficiente para uma prévia avaliação é fundamental. Assim, há maior probabilidade de evitar erros como adotar a mesma abordagem para toda a classe, não levando em consideração que cada um entende de maneiras diferentes e possui suas particularidades.

Transmitir uma mensagem exige equilíbrio entre fala e escuta, ao ponto de que, para realmente acontecer um diálogo justo, as pessoas envolvidas devem ceder uma para a outra o espaço para, então, expor suas ideias ou opiniões. A linguagem escolhida também precisa de atenção, pois, em algumas situações, acaba sendo necessário adaptar; caso contrário, a mensagem pode ter sido emitida, porém não compreendida. Ou seja, corre risco de acontecer falha na comunicação:

A língua, se não é tudo na vida humana, está em tudo, organicamente integrada ao ato ético bilateral, de modo que se pode falar, entre a infinita variedade dos atos humanos, de ato ação física, ato pensamento, ato sentimento, ato estético ou artístico, ato cognitivo, e de ato enunciado em si. A linguagem está organicamente integrada em todos os tipos de atos. Assim, o sentido da palavra dita se funde e se imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação. (BUBNOVA; BARONAS; TONELLI. 2011, s.p)

Alunos com laudos médicos, os quais requerem um cuidado redobrado, apresentaram, muitas vezes, desinteresse durante a aula. Às vezes, participavam de uma parte da aula e da outra não; Alguns desses estudantes direcionavam a sua atenção para o celular. Diante dessa situação, dar espaço tornou-se algo fundamental, para que o estudante não se sentisse forçado, obrigado a fazer algo. Procurei observar o comportamento deles e passei a chamá-los para termos uma conversa cuidadosa, evitando mal-estar e acredito que, com isso, comecei a desenvolver competências em relação ao manejo do diálogo.

Dialogar com os alunos me permitiu estabelecer uma relação amigável e respeitável com eles, ou seja, sinto que o vínculo entre professor-estudante através do diálogo se fortaleceu. Porém, para que eu não chegasse a confundir monólogo com diálogo, precisei estar aberta e mostrar-me disponível e atenta para ouvir, sendo solidária e priorizando uma relação não-hierárquica no momento do diálogo. Scorsolini-Comin (2014) explica como o efetivo diálogo deve acontecer:

O diálogo é um instrumento de transformação social ao aproximar diferentes realidades e promover o reconhecimento do homem em seu semelhante, de modo a solidarizar-se com outrem e não estabelecer uma relação de dominação. A relação de cooperação deve ser priorizada como condutora do diálogo (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 9).

Ao lidar com estudantes do ensino médio e, mais especificamente, com os do primeiro ano, entende-se que estão iniciando não apenas uma nova como também a última etapa da educação básica. Além disso, por serem jovens em desenvolvimento, a linguagem adotada para se referir a eles deve passar por algumas mudanças com o intuito de acompanhar melhor tal desenvolvimento e vale frisar que a idade não é o único critério de avaliação utilizado durante esse processo. Ou seja, por mais que, durante a educação infantil, o uso da ludicidade seja mais frequente, não significa que esse meio fica restrito somente para tal período.

Ao adquirir uma linguagem assertiva, a observação não pode faltar e, quanto mais nítida a comunicação, mais eficácia ela terá. Demonstrar ter domínio do assunto e explicá-lo em um *timing* considerável é um ponto fundamental, principalmente quando as aulas possuem um tempo determinado. Prestar a atenção nos gestos torna-se ainda mais essencial, incluindo expressões faciais e posturas usadas.

Boa parte da sociedade considera ambas as palavras como sinônimos, no entanto assertiva não é sinônimo de grosseria. Ao utilizar assertividade, faço uso da proatividade e objetividade e instigo a argumentação aliada a curiosidade, podendo usar exemplos para embasar a minha fala. Coelho (2020) apresenta as características de uma pessoa assertiva:

A assertividade facilita a demonstração de suas competências, interesses e habilidades. Toda pessoa assertiva desenvolve autoestima positiva e procura sempre se autoavaliar para modificar padrões de pensamentos e valores pessoais. São pessoas capazes de expressar suas ideias, opiniões e sentimentos, ao mesmo tempo em que há uma afirmação de direitos, sem, porém, violar os direitos dos demais. São pessoas que conseguem se comunicar sem ansiedade e constrangimento, sem arrogância ou agressividade. São pessoas autoconfiantes, independentes e que sabem o que querem. Acreditam em sua capacidade de agir e gerar resultados eficientes para todos os envolvidos em seu ambiente (COELHO, 2020, p. 13).

Deste modo, ser assertiva e não fazer rodeios enquanto algum procedimento de aula está em andamento evita dúvidas diante dos discentes. Ser assertiva requer ter intenção nítida no que se pretende fazer e, conseqüentemente, conseguir atingir o público alvo. No caso, o público alvo tratou-se de estudantes cursando o primeiro ano do ensino médio, pessoas ainda em formação e vivendo a última etapa da educação básica.

Percebi que, em algumas aulas ministradas, minha voz não apresentava um tom com amplitude suficiente. Esse detalhe me deixou um pouco surpresa, pois não costumo ter problemas com o volume da minha voz, principalmente quando vou apresentar trabalhos, por

exemplo. Apesar disso, costumo adotar uma postura mais concentrada, contendo um pouco mais a minha atitude, na maioria das vezes, quando me encontro explicando, debatendo sobre algo, seja durante uma apresentação de seminário ou uma conversa um pouco mais descontraída. Ao adotar tal postura, posso estar me comunicando de maneira mais nítida e respeitosa para com os estudantes.

Escolher as palavras não depende apenas de saber quais termos devem ser usados ou evitados em uma determinada conversa. Pontos como projeção, nitidez e dicção são fundamentais para uma boa comunicação e evita frustrações e confusões através de alguma mensagem dada sem os devidos cuidados necessários. “A palavra é ato ético, ação sobre o mundo e o outro. Faz-nos contrair uma responsabilidade concreta e ontológica ao mesmo tempo para com o mundo e com o outro, e é nossa maneira de ser e existir neste mundo e na transcendência” (Bubnova; Baronas; Tonelli, 2011, s.p).

Durante as aulas, procurei usar uma linguagem pela qual os estudantes me entendessem de modo que não sentissem ou achassem que as palavras empregadas eram rebuscadas. Então, evitei fazer uso de palavras muito técnicas para manter uma linguagem assertiva, principalmente quando faziam perguntas.

3.2 MEDIAÇÃO E MOTIVAÇÃO

Pedir para os estudantes serem mais observadores é um estímulo que permite que os mesmos tenham mais participação em seu processo de ensino e aprendizagem para, então, atuarem como protagonistas e construam também sentidos mais apurados. Como residente, motivei os estudantes ao estimular a participação deles do alongamento até a roda de conversa, principalmente durante o frio, quando o que os alunos menos queriam era se aquecer e se alongar. E, na verdade, era quando mais precisavam para evitar alguma lesão. Eu falava sobre os benefícios de participarem do aquecimento, alongamento, das propostas sugeridas e em darem *feedbacks*. Também medie processos fazendo analogias para facilitar o entendimento, como, por exemplo, durante o alongamento onde ficavam de pé, com o braço para cima, alongavam um lado e depois o outro, abriam os braços na lateral do tronco, torciam o tronco, mantendo os quadris para frente. A analogia mais usada era a que estavam tentando “alcançar algo”, como uma das janelas existentes na sala, porém mantendo o alinhamento. Percebi que a indicação de ações concretas auxiliava na execução dos movimentos.

Atuar como mediador no processo de ensino aprendizagem requer conhecer bem o método de ensino mais adequado para cada aula, avaliar qual ou quais tendências pedagógicas

são benéficas para a classe, apresentar segurança em relação com o planejamento de ensino, levando em conta não apenas o conteúdo programático assim como o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo. “A mediação como prática pedagógica, executada com compromisso e responsabilidade, concebe ao aluno, uma educação transformadora” (Coelho; Silva; Lopes, 2018, p.11).

Mediar caracteriza-se em uma tarefa difícil de ser feita sempre sem nenhum erro, por menor que seja. A responsabilidade diante disto é tamanha a ponto de, como docente, minhas ações terem alguma influência no desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, em suas atitudes e, por conta disso, devo pensar bem quanto ao meu comportamento e como reflete neles:

Mediar não é uma tarefa simples, é necessário estar seguro do seu conhecimento e saber de quais ferramentas e recursos disponibiliza para ser capaz de reverter e transformar situações inesperadas e também muitas vezes conflituosas. Todas as ferramentas pedagógicas são importantes, mas nem sempre oportunas, é preciso analisar cada situação (COELHO; SILVA; LOPES. 2018, p. 10)

Motivar jovens em desenvolvimento foi uma missão dada pelo projeto da Residência Pedagógica e encarei-a com o desejo de viver a experiência para o enriquecimento do meu ser docente, colocando em prática as ações necessárias para seguir esta carreira - uma delas foi a ação de dar estímulos:

A outra face e característica do professor de igual importância é ser motivador, e para um conceito básico do que seria isso, é importante compreender que a motivação é responsabilidade de todos. Nesse sentido pode-se dizer que motivação é aquilo que move as pessoas ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso. Todo ser humano para executar qualquer ação precisa de estímulos, algo que o motive para que essa ação aconteça, esse motivo pode ser algo prazeroso ou não. Sem dúvida alguma as melhores ações que se observam em um indivíduo, são motivadas por algo que lhe trouxe prazer e satisfação. (COELHO; SILVA; LOPES, 2018, p.11)

Dentro do ambiente escolar, existem mais de uma maneira de criar relações. Para além da hierarquia presente na gestão escolar, interações entre estudante-estudantes e estudante-professor precisam ser estimuladas e levar em consideração a individualidade responsável por constituir e identificar cada um contribui no processo. Pois, o indivíduo é um ser sociável e, ao relacionar-se com seus pares, desenvolve uma relação com o mundo.

Como professora, tenho o papel de mediar o desenvolvimento dos estudantes e, para isto, é preciso criar relações interpessoais. Relações estas são capazes de fornecerem troca de informações, conhecimentos, muito rica enquanto o convívio contendo respeito recíproco,

escuta atenta e ausência de autoritarismo, contribui para um aprendizado com resultados mais satisfatórios, eficazes e notórios.

Manter um relacionamento harmonioso é um dos benefícios causados por uma relação interpessoal e a mesma deve ser estimulada desde os gestores da instituição de ensino. Muito melhor e mais saudável ao invés de apenas relacionar-se por meio de e-mails na maioria das vezes mascarando o que realmente o emissor estava sentindo ou queria transmitir.

3.3 ACOLHIMENTO DA VULNERABILIDADE

Ser vulnerável trata-se de um desafio na docência. É um ato desafiante, pois a capacidade de afetar e permitir-se ser afetado, entendida, na maioria das vezes, como uma qualidade, pode ser vista também como uma demonstração de fraqueza. Isto se dá pela banalização do termo e, ao mesmo tempo, pela falta de encorajamento a uma atitude vulnerável, antes de tudo, por parte dos pais ou responsáveis.

Duas turmas de primeiro ano tiveram contato comigo enquanto o projeto da Residência Pedagógica estava em vigor e, enquanto uma tinha, em sua maioria, meninas, outra era formada majoritariamente por meninos. Porém, em ambas as situações, os meninos apresentaram interesse nas aulas (às vezes mais, às vezes menos) e, a cada encontro, ficava visível uma certa hesitação em aceitar participar da proposta a ser trabalhada, principalmente pela ideia de que dança seria “coisa de menina”. Porém, isso foi diminuindo no decorrer do semestre. Notei que os meninos estavam cada vez mais “se deixando afetar” pelas aulas.

Vivi uma situação quando uma estudante ficou quietinha em um canto da sala por conta da sua sensibilidade (devido ao seu grau de autismo). Isso se deu por ela ter recebido os estímulos (sons) de maneira muito mais forte do que o normal. Busquei conversar com ela e procurei entender a situação. Após ouvi-la, fiquei fazendo-lhe companhia e a convidei para, juntas, assistirmos os movimentos dos outros que estavam na sala. Naquela aula, a estudante portava um fone antirruído. Solicitei que a intensidade da força usada ao pisar no chão fosse mais branda; assim, a estudante ficou mais tranquila e levantou-se. No mesmo espaço em que estava, ela buscou acompanhar os movimentos e, ao notar que estava mais segura, fui me afastando ainda mantendo contato visual e direcionando minha atenção para o restante da turma.

Ao acolher a vulnerabilidade dos estudantes, demonstro, também, ser vulnerável, podendo arriscar a ser uma professora sensível ao ponto de estar atenta a como a turma se sente diante de questionamentos e novos desafios para construir uma visão de mundo e criar

novas conexões (trocas). Purper (2018) apresenta como a vulnerabilidade acontece no eu-sujeito e no eu-coletivo:

Imaginar conexões em espaços de dança à luz da ideia de vulnerabilidade é propor um contexto no qual não há fixidez sobre quando me constituo sujeito e quando coletivo em processos de grupo. A vulnerabilidade proporciona esse trânsito e permite que a alteridade englobe a fusão entre o meu estar-sujeito e meu estar coletivo, ou seja, abre um canal de mão dupla para que o estar-sujeito se construa também a partir do estar coletivo (PURPER, 2018, p. 123).

O desenvolvimento do diálogo e da assertividade, a motivação dos estudantes e a mediação do conhecimento e o acolhimento das vulnerabilidades foram algumas das competências desenvolvidas durante o percurso da Residência Pedagógica. Uma experiência rica que contribuiu para o meu ser docente e que me motiva a continuar pesquisando para aprimorar meus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevi ainda na introdução, que ser professora é fazer perguntas. Será que ainda penso a mesma coisa? Analisando tudo o que foi vivido até aqui, ainda penso nisso, mas diria que de uma forma mais madura. Ou seja, ainda penso que parte da docência, do ser professora, é fazer perguntas. Entretanto, é necessário saber o que se pretende perguntar e como perguntar. Como docente, ter um embasamento para questionar contribui para mediar o processo de ensino aprendizagem de jovens em desenvolvimento, em formação.

As competências adquiridas por mim durante o percurso da Residência Pedagógica apontam que devo estar em alerta quanto a elas no que diz respeito à prática docente, ou seja, preciso sempre observar o meu ser docente atuando ativamente como uma Licenciada em Dança. Quando eu busco estabelecer uma boa comunicação entre eu e os estudantes mantendo o diálogo como base da mesma e adoto uma linguagem mais assertiva para que o que eu for comunicar, demonstro ter desenvolvido competências em relação ao diálogo e ao uso de uma linguagem assertiva.

Ao mediar promovendo a compreensão do contexto no qual os estudantes se encontram em sua comunidade e criando relação com o contexto escolar e motivar quando encontrar algum discente desmotivado e descrente quanto ao seu desempenho, ouvindo suas angústias e propondo soluções nas quais eu possa mudar o quadro de desmotivação e incentivar uma participação mais ativa seja na sala de aula convencional ou em outro ambiente externo, sou competente em mediar como um guia para a aprendizagem e em motivar ao impulsionar um desenvolvimento saudável.

Como professora, acolher a vulnerabilidade dos estudantes refere-se a respeitá-las e, considerando a subjetividade de cada um, acabo reconhecendo em mim também a possibilidade de ser vulnerável. Eu preciso levar em consideração que são pessoas com diferentes realidades e que, por conseguinte, possuem rotinas diferentes. Por serem jovens em formação, são encontradas algumas vulnerabilidades em comum na turma, como a dúvida se gostou ou não de alguém, o desejo pela aceitação, dentre outras.

Dez competências da BNC Formação foram citadas no terceiro capítulo e observo ter aprendido e adquirido algumas enquanto ainda estou questionando outras quanto a real eficácia em âmbito educacional. Tratando-se da competência relacionada à tecnologia, considero que, talvez, devesse ter aproveitado mais dela em conjunto com os estudantes, visto que é uma ferramenta imprescindível para o curso deles - o EMI Informática. Quanto à competência relacionada à valorizar e incentivar as diversas manifestações culturais, considero importante lembrar que cada um dos residentes teve espaço para ministrar uma aula

com estilos diferentes e assim, ampliar o repertório das turmas. No que se refere a utilização de diferentes linguagens, percebo que a linguagem verbal foi bastante utilizada para com os alunos através de palavras escritas e faladas; a linguagem corporal tendo como base fundamentos da dança; a visual, ao demonstrar algum movimento; a sonora ao apresentar alguma música nova e/ou criar a *playlist* através do gosto musical dos estudantes e a digital por meio das aulas realizadas na sala de dança e tecnologia usando projetor, por exemplo.

A competência relacionada à formação continuada é um dos meus anseios como uma futura Licenciada em Dança, sentindo a necessidade de buscar expandir essa pesquisa em trabalhos futuros. As competências referentes ao tema de relacionamento foram as mais desenvolvidas por mim: ao estabelecer uma relação docente-estudante amigável e respeitosa, coloquei em o acolhimento e o diálogo. Quanto a incentivar a expressão de diversas opiniões, creio que, através da estratégia dos *feedbacks* que utilizávamos no início e no final das aulas, consegui desenvolver essa competência.

Além de usar em futuras aulas boa parte do material didático criado durante o percurso da Residência Pedagógica e aprofundá-lo tendo como base a experiência vivida no programa, quero colocar em prática o meu ser artista-docente e acrescentaria pesquisadora, visto que a área da educação requer uma atualização constante e, por conseguinte, uma formação continuada para melhorar o aprendizado dos discentes, o que inclui leituras de material atualizado sobre a área, cursos, por exemplo. Seguir com os estudos e com o aprimoramento do meu conhecimento é um desejo que já existia e, após refletir quanto às competências docentes adquiridas neste processo, ele segue firme.

Então, como Licenciada em Dança, pretendo trabalhar na educação básica tendo como público alvo os estudantes do ensino médio. Tratando-se de conteúdos, desejo abordá-los mantendo a conexão com os assuntos trabalhados anteriormente e evitar abordar muitos tópicos em um só plano de aula, tendo em vista o planejamento como um todo, em cada turma. Às vezes, apenas um tema abrange toda a duração da aula e, assim, há maior probabilidade em se discorrer melhor sobre ele. Pretendo, também, reafirmar a relação docente-estudante, através da qual mostrarei meu interesse em saber mais sobre as impressões e visões de mundo de cada estudante.

Espero que não tenham perdido o fio da meada!

REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado. **Planejamento de ensino: algumas sistematizações.** 2008. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/download/20404/19169/159241> Acesso em: 19.ago.2024.

ALVES, J.F; OLIVEIRA, G.B.T de; SOUZA, M.G.B de; SILVA, M.L.G da. **A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula.** 2019. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID_4430_26092019175900.pdf Acesso em: 19.ago.2024.

BARBOSA, J.R.A. **A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador.** 2008. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf> Acesso em: 10.set.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Teorias do Espaço Educativa/Antonio Carlos Carpintero; Jaime Gonçalves Almeida - 4a.ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/proffuncionario/cadernos/disc_ft_ie_cad_10_teorias_do_espaco_educativo.pdf Acesso em: 08.set.2024.

BUBNOVA, T; BARONAS, R.L; TONELLI, F. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin.** 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/d98J7K7pCjVVKgDTH5wM8Jh/?lang=pt> Acesso em:

CARMO, C.E.O do; CASTRO, F.C.D de. **Desconstrução da bipedia compulsória na dança.** 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17998/12072>. Acesso em: 10.set.2024.

COELHO, N. **Comunicação Assertiva.** 2020. Disponível em: https://www.cefospe.pe.gov.br/imceages/media/1665419549_Apostila%20Comunicacao%20Assertiva.pdf Acesso em: 26.ago.2024.

COELHO, G.E.P; SILVA, P.C.P; LOPES, T.F.S.F. **A prática pedagógica do professor mediador e a motivação no processo de ensino e aprendizagem.** 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-pratica-pedagogica-do-professor-media-dor-e-a-motivacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf> Acesso em: 08.set.2024.

CUPOLILLO, Amparo Villa. **Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações.** Ponta Grossa - PR: Práxis Educativa, v. 2, n. 1, p. 51-64, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v02n01/v02n01a07.pdf> Acesso em: 02.set.2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos. 1ª edição. Brasília, 2014a.

FORTIN, S. FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961/7154> Acesso em: 01.set.2024.

LEITE, B.R; DA SILVA, R.A.P. **A avaliação na escola: a importância do *feedback* na avaliação formativa.** 2022. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/401> Acesso em: 8 mai. 2024.

LOPES, M.F.C.P. **A percepção dos alunos sobre o feedback dos professores.** 2021. Tese (Universidade de Lisboa) - Instituto de Educação - Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/50366/1/ulsd737098_td_Maria_Lopes.pdf. Acesso em: 8 mai. 2024.

MARQUES, I. **Dançando na Escola.** São Paulo: Cortez, 2003

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez,

2011. MARQUES, I. **Linguagem da dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.

Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). [Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica].

NÓBREGA, T. P da. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08.set.2024.

PURPER, R. **Reorientando processos artisticoeducacionais em dança contemporânea: possibilidades de transferir-se em uma proposta poeticopolíticopedagógica.** Tese (Doutorado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina - Centro de Artes - Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2018.

REY, F. L. G. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RODRIGUES, Z. I. L. O conceito de diálogo na obra de Paulo Freire. In : MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 177-192.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação à distância.** 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/> Acesso em: 26.ago.2024.

ANEXO A

Questionário de observação 1.º B

1. O que parece esse ambiente para você?
2. Qual sensação ele causa?
3. As pessoas se movendo modificou alguma coisa no ambiente?

ANEXO B — Roteiro 1.º B**Roteiro de ação no
espaço (Grupo 1)**

ATENÇÃO: Esse roteiro deve ser feito do início ao fim sem falas

1. Se posicione no espaço;
2. Corra de um lado para o outro (Repetir 3 vezes);
3. Caminhe o mais lento possível de um ponto a outro;
4. Dê voltas em torno de si mesmo;
5. Agache;
6. Repita tudo outra vez.

**Roteiro de ação no
espaço (Grupo 2)**

ATENÇÃO: Esse roteiro deve ser feito do início ao fim sem falas.

1. Se posicione no espaço;
2. Caminhe na direção de alguém;
3. Se desloque junto com essa pessoa de mãos dadas;
4. Faça uma postura dinâmica ou estática (Usando o exercício da engrenagem);
5. Corra para longe dessa pessoa;
6. Repita tudo outra vez.

**Roteiro de ação no
espaço (Grupo 3)**

ATENÇÃO: Esse roteiro deve ser feito do início ao fim sem falas.

1. Se posicione no espaço;
2. Vá para o outro lado de onde você está;
3. Vá em direção ao centro do espaço e pare;
4. Volte caminhando de costas para onde você estava;
5. Vá novamente para o centro;
6. Caminhem em grupo pelo espaço;
7. Repita tudo outra vez.

**Roteiro de ação no
espaço (TODOS)**

1. Escolha 4 ações. Memorize. Guarde o papel e execute as ações no espaço.

- Se posicione no espaço;
- Corra de um lado para o outro (Repetir 3 vezes);
- Caminhe o mais lento possível de um ponto a outro;
- Dê voltas em torno de si mesmo;
- Agache;
- Caminhe na direção de alguém;
- Se desloque junto com essa pessoa de mãos dadas;
- Faça uma postura dinâmica ou estática (Usando o exercício da engrenagem);
- Corra para longe dessa pessoa;
- Vá para o outro lado de onde você está;
- Vá em direção ao centro do espaço e pare;
- Volte caminhando de costas para onde você estava;
- Vá novamente para o centro;
- Caminhem em grupo pelo espaço;