



O ESTÁGIO NA DANÇA DA FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Andreia Joselene Nogueira Flores Bastos^{*}
Christiane Garcia Macedo^{**}
Bruno de Oliveira e Silva^{***}

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre uma experiência de estágio obrigatório não escolar ocorrida no [trecho retirado para avaliação cega] na cidade de Rio Grande, com foco na formação da identidade docente. A escrita foi um exercício em conjunto da estudante em formação e da supervisão do estágio, utilizando os registros de ambos para compor as análises. A experiência ocorreu durante o primeiro semestre de 2015 e possibilitou refletir sobre o papel do estágio na formação da identidade docente.

Palavras-chave: Estágio. Formação docente. Identidade.

THE INTERSHIP IN THE DANCE OF FORMATION: AN EXPERIENCE IN THE CONSTRUCTION OF THE TEACHING IDENTITY

ABSTRACT

The objective of this article is to reflect on an experience of compulsory internship in a non – school place that occurred in the [excerpt taken for blind evaluation] in the city of Rio Grande, focusing on the formation of the teaching identity. The writing was a joint exercise of the student in training and the supervision of the internship, using the records of both to compose the analyzes. The experience occurred during the first half of 2015 and made it possible to reflect on the role of the internship in the formation of the teaching identity.

Keywords: Intership. Formation of teachers. Identity.

LA PRÁCTICA EN LA DANZA DE LA FORMACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre una experiencia de práctica obligatoria no escolar ocurrida en el [trecho retirado para evaluación ciega] en la ciudad de Rio Grande, con foco en la formación de la identidad docente. La escritura fue un ejercicio en conjunto de la estudiante en formación y de la supervisión de la etapa, utilizando los registros de ambos para componer los

^{*} Graduada em Educação Física pela FURG. chrismacedo2@gmail.com

^{**} Professora da UNIVASF do Curso de Graduação e Pós-graduação em Educação Física. Mestre e Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFRGS. chrismacedo@gmail.com

^{***} Doutorando em Educação Física pela UFES. Mestre em Química da Vida pela FURG. brunooliveira2306@gmail.com

análisis. La experiencia ocurrió durante el primer semestre de 2015 y permitió reflexionar sobre el papel del estadio en la formación de la identidad docente.

Palabras claves: Prácticas. Formación de profesores. Identidad.

INTRODUÇÃO E CAMINHOS

Tornar-se professor/a demanda tempo e trabalho, teórico/prático. O início da docência é um momento de descobertas e construções, que podem e precisam ser problematizadas ainda durante o ensino superior, especialmente no momento dos estágios. Nosso objetivo nesse texto é refletir sobre uma experiência de estágio obrigatório não escolar ocorrida no [trecho retirado para avaliação cega] na cidade de Rio Grande, com foco na relação na formação da identidade docente.

A escrita foi um exercício em conjunto da estudante em formação e da supervisão do estágio, utilizando os registros de ambos para compor as análises. Colocamos em debate planejamentos, planos, relatórios, avaliações e conversas que ocorreram durante o primeiro semestre de 2015. Apresentaremos primeiramente nosso entendimento sobre o estágio e a apresentação da experiência aqui analisada e, num segundo momento, focaremos nossa atenção em alguns pontos de destaque dessa experiência para a formação da identidade docente.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Entendemos o Estágio como momento privilegiado da formação docente, como alguns autores e autoras já tem defendido, tais como BORSSOI (2012), PIMENTA, (2001) e KULCSAR (1991) e especialmente um momento de encontro com a realidade (PIMENTA, LIMA, 2006a). Ou seja, é um momento onde práticas e teorias visitadas durante os cursos de formação, bem como aquelas que os(as) estagiários(as) já possuíam, são colocadas em evidência para a ação em um contexto real de sua profissão. Segundo a lei 11.788, “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular” (BRASIL, 2008, Cap. 1, art. 1º). Assim, sua função é formar no e para o trabalho, e não ocupar uma vaga de emprego a baixo custo, sem acompanhamento ou reflexão como podemos ver no cotidiano de estudantes de graduação em Educação Física.

O estágio na nossa concepção também é um campo de conhecimento e de produção

do conhecimento. “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação como campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá constituir-se em atividade de pesquisa” (PIMENTA, LIMA, 2006b, p. 6). Isso é potencializado quando realizado de forma consciente, desde o início da experiência de encontro entre estagiários/as, professores/as supervisores/as, professores/as do campo, usuários/as ou alunos/as do campo, e demais pessoas e instituições envolvidas. O que significa que o direcionamento do estágio nessa perspectiva prioriza a reflexão e a sistematização do que é vivido.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de ir às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa. (PIMENTA, LIMA, 2006b, p. 14-15).

Essa concepção de estágio guiou nossa atuação. O estágio aqui analisado foi realizado no [trecho retirado para avaliação cega], uma Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF), durante realização do curso de Educação Física licenciatura, da Universidade Federal de Rio Grande, durante o quinto semestre. Dentro do projeto político pedagógico deste curso está previsto a realização de 20 horas de experimentação de práticas profissionais supervisionadas em espaços não escolares.

No local onde foi realizado o estágio já existia um trabalho direcionado a pessoas consideradas do grupo de risco, diabéticos e hipertensos, que é o [trecho retirado para avaliação cega]. Este trabalho tem o intuito de inserir na rotina dessas pessoas, atividades físicas, que contribuam positivamente em sua saúde, especificamente caminhadas e ginásticas no caso dessa turma. A turma na qual foi feita a intervenção, foi a mesma que participava deste projeto, mas as aulas foram abertas a outras pessoas da comunidade que quisessem participar e não faziam parte deste grupo.

O primeiro contato com a turma e local, aconteceu três semanas antes do início do estágio. Neste dia a estagiária conversou com a responsável pela unidade de saúde e com a

equipe multidisciplinar que atua nesta local. Também explicou os objetivos e como ia ocorrer o trabalho. Os profissionais tiraram dúvidas, mostraram a sala disponível para as atividades, e a apresentaram para a turma.

A turma foi composta basicamente por mulheres adultas e idosas, o número de participantes foi variável visto que a atividade era aberta à participação e não tinha obrigatoriedade de presença, mas no geral ficou em torno de 10 participantes. Essas características trouxeram algumas dúvidas e inseguranças, visto que o planejamento foi feito sem a certeza de quantas alunas¹ se teria em cada aula.

O plano de ensino foi entregue à supervisão do estágio, antes do início das atividades para a avaliação desta e possíveis sugestões e replanejamento. Nesse primeiro plano foram apontadas algumas considerações: erros ortográficos, de formatação e ausência de algumas referências, que foram corrigidos, bem como algumas considerações em relação à grande quantidade de objetivos específicos, apontando a possível dificuldade em conseguir focar em todos eles. Mesmo compreendendo a consideração do professor-supervisor em relação ao grande número de objetivos, a Professora-estagiária decidiu em preservá-los, tendo em vista visualizar esta impossibilidade de trabalhar com tantos objetivos, aprendendo através da prática.

O objetivo geral das aulas foram: “Propiciar a vivência de experiências e estímulos que são importantes e enriquecedoras a qualquer tipo de dança que se realize”. Entre os objetivos específicos figuraram: “Estimular a expressão criativa e de improviso através dos movimentos corporais individuais e em grupo; Procurar a descoberta do próprio corpo e de suas possibilidades de movimento; Possibilitar expressão e consciência corporal, no que diz respeito a corpo, movimento, espaço, tempo, ritmo, dinâmica; Possibilitar trabalhos individuais, mas também em grupo incentivando a afetividade, entrosamento, comunicação e cooperação; Conhecer e vivenciar algumas danças folclóricas e cirandas de algumas regiões do Brasil; Movimentar-se livremente ou sobre orientação, ao som de ritmos variados”.

Desta forma, o componente da cultura corporal escolhido para a realização do trabalho foi a dança. Um desafio visto que a estagiária tinha pouca experiência anterior com esta prática, porém no mesmo semestre estava realizando a disciplina de dança do curso. A estudante optou pela abordagem de Barbara Haselbach (1988), que trabalha a partir da

¹ Optamos por utilizar sempre o feminino ao citar as alunas, mesmo que em duas aulas homens tenham participado, visto que elas foram a maioria absoluta.

improvisação, integrando outras formas de trabalho no decorrer do estágio, além de utilizar também as obras de Isabel Marques (2011).

Foram ministradas sete aulas que incluíram atividades com propostas ligadas especialmente ao Contato Improvisação², numa tentativa de despertar as alunas a criar seus próprios movimentos a partir da colocação de comandos ou de desafios que instigassem a movimentação. Também foram experimentadas danças ligadas à cultura popular como a ciranda, pezinho, peixe vivo, escravos de jô, dança pomerana, xote e xaxado. Na primeira aula a professora em formação explicou sua proposta e fez algumas atividades para conhecer a turma. Sempre houve a recapitulação de algum conteúdo trabalhado anteriormente através de alguma atividade. Durante as aulas também foram realizados conversas e debates para apresentar, motivar e pensar sobre o que estava sendo trabalhado. Ao final de cada aula acontecia um *feed back* para as alunas e das alunas para a professora, afim de avaliar a atividade.

Alguns pontos ganharam destaque ao longo do estágio e os descrevemos aqui. Logo após a primeira aula, uma aluna passou mal e teve que ser atendida pela equipe médica da UBSF e deslocada para um hospital. No seu relatório a professora-estagiária relata: “Após o deslocamento da aluna, os profissionais da saúde questionaram-me quanto as atividades desenvolvidas na aula, se foram de média, alta ou baixa intensidade, naquele momento enxerguei de perto, no meu trabalho a responsabilidade sobre as pessoas, e que o reflexo do que eu faziam aquele local e momento, teria implicação direta sobre cada um”. O susto fez com que a professora-estagiária reavaliasse suas atividades e em conversa com o supervisor decidiu não aumentar muito a intensidade de exigências físicas das atividades, considerando o público que frequentaria as aulas.

Outro ponto de destaque foi a negociação com o planejamento das aulas. Mesmo com a composição de um plano prévio, a leitura pelo supervisor e correções, outras alterações foram feitas durante o estágio. Segundo a professora-estagiária: “foi nesse momento que descobri, que a própria vivência do plano iria dando pistas do caminho melhor a seguir”. Algumas alterações foram feitas antes das aulas, como inclusão de danças incorporadas à cultura brasileira. Outras ocorreram durante a própria aula, como a professora-estagiária narra em seu relatório: “Nas demais atividades, propostas ao longo do plano de aula, percebi muito mais uma preocupação minha, em atender aquilo que o professor[supervisor] chamou minha atenção na avaliação, do que mesmo uma

² Para outras discussões sugerimos o texto de Leite (2005)

preocupação se a aula seria prazerosa para quem estivesse participando. Levei violão, coloquei uma sequência de músicas e danças para atender o tema da aula, e a intensidade desejada das atividades, mas as coisas não aconteceram da maneira que imaginei. No decorrer da aula quando percebi que meu plano parecia mais um show, do que mesmo aula, resolvi suspender as duas últimas atividades, e tentei trabalhar de forma prazerosa, as três primeiras. Mesmo não tendo conseguido seguir todo planejamento, considero como aprendizado ter percebido a tempo, que a aula não foi planejada em função dos alunos e sim para agradar o professor [supervisor]. Isso me deu suporte para preparar a próxima aula, tentando dosar os conselhos dados pelo professor, com o objetivo da aula e o foco, para quem eu estava dando aula”.

Essas mudanças foram discutidas e avaliadas, sendo apoiadas pelo professor supervisor. Segundo a professora-estagiária foi um importante aprendizado, que mostrou a necessidade de se ter um planejamento e saber onde se quer chegar. Por meio do seu plano ela pode perceber que apenas seguir o que estava escrito não garantia o cumprimento dos objetivos propostos, por isso foi necessário ter sensibilidade e uma avaliação do momento para realizar mudanças visando uma atividade mais prazerosa e proveitosa. Em suas palavras: “Percebo que somente a aplicação do conhecimento que adquiri, juntamente com o que foi planejado, permitiu que esse processo fosse real, pois o plano nunca acontece exatamente como imaginamos, lidamos com seres humanos, que trazem suas vivências. Então é um processo de produção, de encontro, onde ao mesmo tempo que a minha ação produziu algo nelas, elas produziram algo em mim”.

Na última aula ocorreu uma confraternização com as alunas tendo como tema as festas juninas. A professora estagiária narrou: “Considero que esta aula, consegui de maneira natural, colocar em prática, um processo de vivência da dança que procurei trabalhar ao longo das aulas. E ao fim desse estágio, fica o aprendizado, o professor é um facilitador de alguns processos que por vezes se dão naturalmente”.

Assim, escrever sobre esse processo trouxe uma reflexão mais objetiva sobre sua construção. Para Saviani “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar” (1987, p. 23). A escrita do relatório e desse texto em tela foi uma oportunidade para professora-estagiária e professor-supervisor de ter concretamente esse tempo de pensar e elaborar aquilo que foi vivenciado na UBSF junto com suas alunas.

ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ao analisar essa experiência destacamos como central a identidade docente. Visto que consideramos que o trabalho desenvolvido no estágio analisado foi o trabalho de professora, mesmo sendo fora do ambiente escolar. Também levamos em conta que o trabalho não se deu apenas no espaço dedicado as aulas, mas envolveu outras atividades também complexas e que exigem tempo, investimento e esforço. Wittizorecki e Molina Neto dizem:

Dessa forma, concebemos o trabalho docente como o conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembleias administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar; o planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas; a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir de sua prática e o envolvimento e participação nas atividades de formação permanente, tanto promovidas pelo gestor público, quanto naquelas buscadas por iniciativa pessoal (2005, p. 53).

Embora de maneira mais simples, visto que se trata geralmente apenas de uma turma, e sem obrigações com responsáveis ou com reuniões administrativas e com a gestão pública, a experiência do estágio também ajuda a dar uma noção inicial sobre o trabalho e a responsabilidade. Na nossa experiência isso fica claro principalmente no investimento nas reuniões realizadas com o supervisor, onde era necessário justificar o que iria ser trabalho, como e com qual intenção, e também na situação que a aluna passou mal, trazendo “na pele” a relação de ser responsável por suas alunas.

Também podemos observar concretamente na relação professora-estagiária e professor supervisor elementos, como a escolha de conteúdos, a forma de realizar o planejamento, o uso da linguagem e os objetivos, que fazem parte dessa construção da sua identidade profissional. Ou seja, nesse momento o/a professor/a começa a fazer escolhas sobre como será enquanto educador/a e quais suas concepções para a prática, permeada por diversos saberes. Ele/a irá trabalhar com quais conteúdos? Vai aprofundar ao máximo possível? Os/as alunos/as decidirão o que querem fazer ou ele/a decidirá? Como fará a avaliação? Será um/a professor/a “amigão” ou um “carrasco”? Certamente ao ir para o campo essas questões não são respondidas de forma tão clara e dicotômica, mas sim vão sendo negociadas.

Entendemos identidade como “uma construção simbólica de sentido, que organiza

um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento” (PESAVENTO, 2005, p. 89). Ou seja, aquilo que nos diz quem nós somos. Porém seguindo a abordagem de Stuart Hall (2006), para quem os estudos sobre o sujeito em relação à sua identidade passaram ao longo das discussões científicas por três concepções: o sujeito do iluminismo (pessoa como indivíduo, centrado e unificado, concepção individualista); sujeito sociológico (formado na relação com outras pessoas, mas ainda assim com uma identidade fixa); e o sujeito pós-moderno (não há uma identidade fixa, essencial ou permanente, ela é formada e transformada continuamente, definida historicamente). Nesse trabalho assumimos o entendimento pós-moderno, por isso não estamos discutindo uma identidade fixa e individual, mas aquilo que traz o reconhecimento de si e a noção de pertencimento a docentes de forma fluída e sempre em transformação.

No caso do estágio, o supervisor também assume um papel central nessa construção afinal, ele atesta ou não o cumprimento dessa fase obrigatória para a conclusão dos cursos de graduação, apresentando equívocos e acertos. E também ele é a pessoa que tem a possibilidade de ver, problematizar, sugerir, fazendo assim parte da produção dessa identidade.

Sobre a escolha de conteúdos, quando há liberdade para escolher o que se vai trabalhar no espaço do estágio, o estagiário pode optar por algo cômodo ou algo mais desafiador. Segundo a professora estagiária: “Outro fator que motivou minha escolha em estagiar na UBS, e não em outros locais não escolares, possíveis neste momento, foi o desejo de desafiar-me, e trabalhar a dança, algo que não fez parte da realidade que vivi, e que também não faz parte da realidade destas pessoas, desmistificando que essa prática é somente para dançarinos profissionais de alguma modalidade específica, e que a mesma pode ser vivenciada de diversas maneiras”. Na experiência aqui relatada professora estagiária e professor supervisor estabeleceram uma relação de cooperação, buscando materiais e experiências que pudessem dar base ao conteúdo dança.

A forma de realização do planejamento de forma mais rígida ou flexível também é enfrentada por estagiários/as. A professora estagiária afirma: “A mudança em mim, se deu, quando entendi, que a teoria e prática, estavam intimamente relacionadas, ou seja, tudo o que li, planejei, e pensei para as aulas, somente fariam sentido, a partir do momento que as pessoas vivenciassem”. No caso isso se tornou claro pela discussão sobre seguir ou não as sugestões do professor supervisor e assumir a centralidade da condução das aulas no encontro com as alunas. Essa centralidade não significou abandonar as recomendações do

professor supervisor, mas avaliá-las a luz dos objetivos propostos para o estágio e da realidade que se encontrava. Por exemplo, ao desenvolver uma atividade a professora estagiária percebeu que as alunas estavam fazendo um esforço grande e não estavam tão satisfeitas, ela preferiu não realizar as atividades que estavam planejadas a seguir e retomar as três primeiras atividades de uma forma mais prazerosa. Ao conversar com o professor supervisor, ambos entenderam que isso era importante para a construção da autonomia docente, a percepção de quando se deve prosseguir ou permanecer ou até mesmo retroceder nas atividades planejadas.

Outro ponto que se destaca na formação de uma identidade docente é a linguagem utilizada. O professor supervisor conversou com a professora estagiária, sobre a forma de adjetivar os movimentos feitos pelas alunas. Durante a proposta de uma atividade, no que se referia a transformação de um movimento de improviso em um movimento de dança, a professora-estagiária usou a expressão “tornar o movimento mais bonito”. Neste sentido, o professor-supervisor disse para tomar cuidado com determinadas expressões, para não subestimar a criação de um/a aluno/a. Mesmo que essa não tenha sido a intenção da frase, a expressão poderia ter sido, “tornar um movimento dançante”, e não mais bonito, pois isto daria a ideia que a criação anterior era feia. A professora-estagiária integrou essa preocupação no restante do trabalho, o que foi considerado por ela como positivo.

Por fim, se entendeu que os objetivos de um/a docente são diversos. No estágio a realidade confronta o ideal do/a professor/a e faz surgir aquilo que é possível para esse sujeito em sua atuação.

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constroi-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p. 19)

Ao final do estágio que aqui relatamos tivemos a oportunidade de olhar para seus objetivos iniciais e perceber que muitos anseios estavam colocados. A professora supervisora pode assumir de forma consciente alguns objetivos centrais e outros como secundários. Sua produção do “ser docente” se voltou mais para o encontro com as alunas e realização de atividades satisfatórias a elas, tendo em mente os objetivos de melhora de

vida delas e menos para o cumprimento de um plano de trabalho previamente determinado. Isso marcou um reconhecimento dela mesma enquanto professora e um entendimento que era apenas o início de uma construção constante.

Como analisa Pimenta e Lima: “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar” (2004, p. 62). Ou seja, é um momento de edificar a base onde outras experiências serão acrescentadas e ressignificadas. É o início de sua construção como profissional.

É claro que o estágio não é o único lugar de formação docente, mas ao olhar detidamente para esse encontro podemos afirmar que é um local privilegiado, um componente determinante, e por vezes, um primeiro contato com a realidade. E ao fazer isso podemos orientar essa formação de identidade, visto que qualquer que seja a experiência ela produzirá efeitos sobre a formação do/a professor/a, mesmo que seja um estágio voltado para a imitação de modelos ou para um criticismo vazio³. Ao direcionar o estágio para a construção de um(a) professor(a) “intelectual crítico e reflexivo” (PIMENTA, LIMA, 2006a) temos em conta que:

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo permite superar suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o suporte de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores. (Pimenta e Lima, 2006b, p. 19).

Essa culpabilização se refere ao equívoco de se pensar que a postura crítica e reflexiva pode resolver todos os problemas da realidade. Isso coloca sobre o/a docente uma carga que por vezes não está dentro de suas possibilidades. Por exemplo, a falta de materiais para o trabalho com esportes. Para Pimenta e Lima:

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a super valorização do professor como indivíduo. Diversos autores têm apontado os riscos de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da

³Para saber mais sobre o estágio como imitação de modelos, como instrumentalização técnica ou como criticismo vazio ver Pimenta e Lima (2006a).

prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa (2006b, p. 18).

Percebemos com essa experiência que é necessário um equilíbrio e especialmente o hábito de refletir. Ou seja, é preciso saber identificar aquilo que podemos resolver como professores/as que pensam sobre os problemas e aquilo que devemos apontar como limites do nosso trabalho, seja pelas nossas características pessoais, dos/as alunos/as e da instituição que atuamos. O estágio facilita a produção desse hábito de refletir, pois não estamos sozinhos no estágio e porque no geral se faz esse reconhecimento e se tem a possibilidade de discuti-lo, para assim, pensar em solução, adaptação ou aceitação.

PALAVRAS FINAIS

Finalizando, vemos que o estágio é parte fundamental da formação inicial de professores, defendendo como princípio a unidade teoria-prática, a formação da identidade profissional crítica e a reflexão objetiva das vivências, planos e opções tomadas/vividas. E ao descrever e pensar no caso aqui relatado reforçamos o entendimento de que o estágio é momento fundamental para a consolidação das bases de uma identidade profissional e que é necessário o planejamento, acompanhamento e avaliação desse processo para que seja mais consciente e crítico.

Optamos em focar na identidade docente, pois foi a discussão que nos mobilizou desde o início. Mas muitas outras poderiam ser destacadas, como a questão da responsabilidade pelos/as outros/as, o trabalho com a dança, a questão adesão à prática, a proposta de um estágio fora da escola num curso de licenciatura, a liberdade ou não na atuação, a metodologia escolhida, enfim vários outros objetos poderiam ser analisados visto a complexidade da realidade na qual atuamos. Esperamos com essa reflexão de uma experiência única, marcadas por questões temporais e de um contexto próprio, despertar novas possibilidades de se engajar nos estágios e incentivar outras e mais profundas reflexões comprometidas com a educação e com a formação.

REFERENCIAS

BORSSOI, Berenice. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializadora da formação e da perspectiva política do pedagogo.** (dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, UFRGS, 2012.

BRASIL. **Lei 11.788.** 25 de setembro de 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASELBACH, Barbara. **Dança ,Improvisação e Movimento: expressão corporal na Educação Física**. Rio de Janeiro/RJ: Ao livro técnico, 1988.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. *In*: PICONEZ, Stela (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, Sp: Papirus, 1991, p. 63-74.

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), 2005, 11.2: 89-110.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da Dança Hoje Textos e Contextos**, 6.ed, São Paulo/SP: Cortez, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006a.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** – Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2006b.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

WITTIZORECKI, Elizandro Schuc. MOLINANETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, jan./abr. de 2005.