

UNA DÉCADA DE FORMACIÓN EN DANZA Y TEATRO EN MS: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS OBLIGATORIAS.

Christiane Araújo¹

Resumen: El texto presenta un análisis de la formación en Danza y Teatro en el estado de Mato Grosso do Sul a lo largo de una década, centrándose en los estadios supervisados. Se destaca la creación de los cursos de Artes Escénicas y Danza (Ac y D - 2010 a 2014) y Artes Escénicas (2015 a 2019) en la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS-BR) y la evolución de su plan de estudios. La investigación cualitativa se basa en la investigación de campo realizada por los pasantes, documentos legales de la UEMS, cuestionarios en línea y los informes finales aplicados a los estudiantes. Se establece un diálogo teórico con autores como Zabalza (2014), Araújo (2021), Pavan (2010) y Pimenta (2006-2012) para iluminar los hallazgos de la investigación. Se destaca la importancia de las experiencias prácticas en las escuelas básicas de Campo Grande para la formación de futuros profesionales de Danza y Teatro. Los resultados de las investigaciones y los informes finales de los pasantes resaltan la relevancia de los cursos de Artes Escénicas y Danza de la UEMS en la formación de profesionales cualificados en el área. La mejora continua de la matriz curricular busca satisfacer las demandas del mercado laboral y proporcionar una formación integral y actualizada a los estudiantes. Ante la escasez de profesores de Arte en las escuelas básicas de Mato Grosso do Sul, los cursos de Danza y Teatro de la UEMS desempeñan un papel fundamental en la formación de nuevos profesionales capacitados para trabajar en este campo. Se destaca la importancia de continuar legitimando y promoviendo la Danza y el Teatro en las escuelas básicas de la región para enriquecer la enseñanza del Arte, promover la cultura local y contribuir al desarrollo educativo y artístico de la comunidad.

Palabras clave: Danza, Artes Escénicas, Estadio supervisado obligatorio, Formación inicial de profesores.

¹ Profa. Dra. En el grado en Danza y Teatro de la Universidad Estatal del Mato Grosso del Sul. Pósdoctoranda en la Universidad de Buenos Aires (2024). Coordinadora del Grupo de Investigación GPPED (CNPQ-BR)

1. La implantación del Curso de Artes Escénicas/Teatro y Danza en la UEMS

Este texto trae a colación la investigación realizada dentro de un proyecto paraguas desarrollado por el Grupo de Investigación de Poéticas y Educación en Danza (CNPq/UEMS) – Núcleo CRI(s)ES. Los estudios realizados por el "Núcleo CRI(s)ES - Investigaciones de Educación en Danza" tienen como objetivo ampliar y fortalecer las investigaciones sobre la danza en y para la educación formal y no formal, abordando temas como las poéticas de la danza en la educación básica, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza tanto en el ámbito escolar como no escolar, y la formación de profesores de danza. Estas investigaciones, centradas en el marco teórico de la Danza-Educación, se materializan en estudios sobre la formación en danza, la formación de profesores de danza y teatro para la enseñanza formal, las Prácticas y Residencias obligatorias (PyROs) en danza, así como en la creación y diseño de juegos didácticos de danza y teatro.

La *Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul* (UEMS), con sede en la ciudad de Dourados, fue creada por la Constitución Estatal de 1979, ratificada en 1989, conforme lo dispuesto en el artículo 48 del Acto de las Disposiciones Constitucionales Generales y Transitorias. Con el fin de implementar diversos cursos de educación superior, en su mayoría licenciaturas, tenía como propósito desarrollar una universidad comprometida con las necesidades regionales, particularmente con los altos índices de profesores en ejercicio sin la habilitación adecuada, así como con el desarrollo técnico, científico y social del Estado.

Actualmente, con 15 unidades universitarias en diferentes municipios, la institución es reconocida como un importante instrumento para el desarrollo regional y la inclusión social, especialmente en las comunidades del interior del Estado. La UEMS responde, al menos en parte, a las necesidades de la población de Mato Grosso del Sur en cuanto a la ampliación del acceso a la educación superior pública, en articulación con las demandas sociales emergentes.

En este contexto, y con el objetivo de atender las demandas educativas en la capital y en los municipios a su alrededor, investigadores y docentes de la UEMS, respaldados por representantes del poder público del Estado, llevaron al conocimiento del gobierno la necesidad urgente de crear cursos de grado en teatro y danza para la región, ya que la falta de profesores de arte para la educación básica era considerable. Dado que la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (UFMS) ya ofrecía cursos de licenciatura en Artes Visuales y Música, correspondió a la UEMS la creación de programas también en las áreas de Artes Escénicas.

Con base en las Resoluciones CNE/CES n.º 3 y 4, de 8 de marzo de 2008, que aprobaron las Directrices Curriculares Nacionales del Curso de Grado en Artes Escénicas y Danza (en adelante, "Ac y D") con el objetivo de promover una formación específica de este profesional para actuar en

la enseñanza formal, se fundamentó la solicitud para la creación de dicho curso en Campo Grande-MS. Fue entonces fundada, mediante la Portaria UEMS n.º 55, del 3 de septiembre de 2009, publicada en el Diario Oficial n.º 7536, del 4 de septiembre de 2009, la Licenciatura en Artes Escénicas y Danza, con el propósito de formar profesores bivalentes en estas dos disciplinas. De esta manera, la licenciatura en Danza y Teatro inició su primera promoción en 2010, en la cual se desarrollaron estas dos áreas, basadas en la intersección de los principios que las rigen.

Como lo establece la ley, al término del cuarto año de implementación, con la conclusión del curso de la primera promoción, se llevó a cabo una evaluación del MEC para proceder al reconocimiento del curso. En el caso del curso de Ac y D de la UEMS, dicha evaluación tuvo lugar en octubre de 2013, a partir de la cual se sugirieron recomendaciones para su mejora. Entre ellas, se señaló un error conceptual en la nomenclatura, ya que, según la Asociación Brasileña de Artes Escénicas (ABRACE), las Artes Escénicas comprenden un área amplia que incluye teatro, danza, circo y performance. Este equívoco fue corregido en 2015, renombrando el curso como “Artes Escénicas (AC)”, aunque manteniendo la bivalencia en su currículo. En 2019, el curso pasó por otra importante reestructuración para cumplir con la Resolución n.º 2, del 1 de julio de 2015, que sugiere 2200 horas de clase para cada formación específica. Posteriormente, el Curso de Artes Escénicas se dividió en dos programas – Licenciatura en Danza y Licenciatura en Teatro – manteniendo su objetivo inicial, que es atender al déficit de profesores de teatro y danza en las escuelas de Mato Grosso do Sul y de Brasil, ofreciendo una formación sólida en estas áreas.

En cuanto a la infraestructura, desde su implementación, la graduación de Ac y D de la Unidad Universitaria de Campo Grande (UUCG) utilizó inicialmente espacios físicos de escuelas estatales, entre ellas la Escuela Estatal Irmã Bartira Gardés y la Escuela Estatal Hércules Maymone, compartiendo los espacios en diferentes turnos con estudiantes de secundaria y con el curso de Geografía de la UEMS. En 2013, se inauguró su sede propia en Campo Grande, donde el curso cuenta con una infraestructura que incluye 4 aulas teóricas, Sala de Danza, Sala de Ensayo, Sala de Artes Visuales, el Acervo Jair Damasceno, una Carpintería/Sala de Vestuario y, recientemente inaugurado, la Caja Negra (un espacio destinado tanto para clases prácticas como para la promoción de pequeños espectáculos y performances).

A lo largo de estos 10 años del curso (AC y D y AC), hemos tenido los siguientes números de matriculados y graduados.

Cuadro 1 - Número de ingresados y graduados de 2010 a 2020

Proyecto: Artes Escénicas y Danza

Acadêmicos/Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	total
Ingresos	50	47	50	45	48	---	---	---	---	---	---	240
Graduados	---	---	---	10	9	19	6	19	7	2	---	72

Proyecto: Artes Escénicas

Acadêmicos/Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	total
Ingresos	46	49	46	46	46	---	233
Graduados	---	---	---	8	5	10	23

Fuente: datos del sistema académico (SAU) organizados por la autora.

Totalizando 473 inscritos y 95 graduados a lo largo de la década, es necesario señalar que, aunque el número de graduados cada año es bajo, lo cual es preocupante y característico de varias licenciaturas en Brasil, el número de egresados activos en el mercado laboral ha crecido de manera notable en el Estado, especialmente en lo que se refiere a la atención en las escuelas de educación básica en el municipio de Campo Grande y en el estado de Mato Grosso do Sul, cumpliendo así el objetivo inicial de capacitar a más profesionales para trabajar en la disciplina de Arte. En el cuestionario aplicado en 2014, revisado en 2017 y reaplicado a la última promoción del curso de Artes Escénicas en 2020, identificamos que el 83% de los egresados trabajaban o habían trabajado en la Escuela Básica en la disciplina de Arte, el 14% se habían dedicado únicamente a las Artes escénicas como intérpretes, coreógrafos, directores o productores culturales, y el 3% no habían continuado en la profesión.

El perfil de los estudiantes que optan por una licenciatura en Danza y/o Teatro es bastante peculiar. En la mayoría de los casos, no eligen el curso por haber tenido en la escuela básica un profesor licenciado en el área que les haya inspirado un interés por la profesionalización en dicha disciplina, sino porque han tenido experiencias previas con estas lenguas en el ámbito no formal, simplemente por su afición a bailar o actuar en iglesias, festividades, clubes, etc., es decir, un conocimiento adquirido de manera informal. Además, algunos eligen esta carrera porque admiran el Arte y desean hacer de ella una nueva profesión para el mercado laboral.

En 2013, iniciamos una investigación en torno a esta licenciatura, que resultó en la tesis de maestría “La formación en Artes Escénicas (Teatro y Danza): Contribuciones para el trabajo y el bienestar de los profesores de Arte de Campo Grande, MS” (ARAÚJO, 2014). Tras la conclusión de este trabajo, la investigación sobre los estudiantes y egresados continuó. En 2017 se creó un nuevo cuestionario en formato online, con el objetivo de realizar un levantamiento sobre la vida

profesional de los egresados de los cursos antes, durante y después de la formación, buscando mejorar y enriquecer tanto el propio curso como el trabajo del docente de Arte en Mato Grosso do Sul. En este estudio, entre otros datos recolectados, pudimos identificar cuántos de estos graduados provenían de experiencias artísticas previas y en qué modalidad de enseñanza. A partir de estos datos, se pudo delinear un perfil de los interesados en esta licenciatura:

Cuadro 2 - Experiencia previa del estudiante de AC y D y AC de la UEMS antes de cursar la licenciatura.

Cantidad de egresados que respondieron al cuestionario = 45	Experiencia en Teatro y/o Danza en la enseñanza no formal	Experiencia en Teatro y/o Danza en la enseñanza no formal	Experiencia en Teatro y/o Danza en la enseñanza no formal
Estudiantes que al ingresar a los cursos tenían/eran	42 %	20 %	38%

Fuente: datos recolectados en el cuestionario y organizados por la autora.

Los planes de estudio creados durante este período para los cursos de Artes Escénicas y Danza, y posteriormente, Artes Escénicas, en su formato bivalente, nos remiten a lo que Zabalza (2014) señala al hablar del proceso de formación para el futuro. El autor subraya que es necesario pensar en la formación inicial no solo con vistas al futuro profesional del estudiante, sino también en su desarrollo en el presente. Al vivir plenamente su vida académica, el estudiante se desarrollará en las más diversas dimensiones como sujeto.

Desde esta perspectiva, a continuación, se enumeran cómo se organizaron las asignaturas. Las materias del plan de estudios, establecidas entre 2010 y 2014, se dividían en cuatro módulos:

a) Módulo I - Fundamentos de la Educación y la Enseñanza del Arte: (Historia del Arte, Historia y Filosofía de la Educación, Historia del Teatro y de la Danza, Historia de la Enseñanza del Arte en Brasil, Fundamentos de la Psicología de la Educación, Semiótica, Práctica de Lectura y Producción de Texto e Itinerarios Científicos I y II).

b) Módulo II - Fundamentos de la Educación, el Teatro y la Danza: (Lenguaje Visual y Movimiento, Fundamentos Teóricos de la Danza, Arte Visual, Literatura Dramática Brasileña, Fundamentos Teóricos del Teatro, Políticas y Legislación en la Educación Brasileña, Sociología de la Educación, Itinerarios Científicos II e Itinerarios Culturales II – Dirección Teatral).

c) Módulo III - Fundamentos Pedagógicos: (Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, Didáctica y Metodología de la Enseñanza de la Danza, Didáctica y Metodología de la Enseñanza del Teatro, Tópicos en Educación Especial, Fundamentos de LIBRAS, Técnicas de Interpretación,

Tecnologías, Educación y Arte, Itinerarios Científicos III, Itinerarios Culturales III – Composición Coreográfica y Práctica Profesional Supervisada I).

d) Módulo IV - Fundamentos Históricos y de los Lenguajes Estéticos: (Elementos Escénicos, Danzas Indígenas, Danzas Afrobrasileñas, Música y Artes Escénicas, Arte y Cultura Regional, Arte Educación, Itinerarios Científicos IV, Itinerarios Culturales IV – Producción Teatral y Práctica Profesional Supervisada II) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Con la reformulación del PPP en 2014 y el inicio del curso de Artes Escénicas en 2015, el plan de estudios se dividió en núcleos en lugar de módulos, como anteriormente:

a) Núcleo de Teatro, que comprendía las disciplinas específicas del Teatro (Historia del Teatro; Literatura Dramática Universal; Teatro Brasileño; Teoría y Práctica de la Interpretación Teatral I; Dramaturgia; Teatro de Animación; Teoría y Práctica de la Interpretación Teatral II y Dirección Teatral).

b) Núcleo de Danza, que abarcaba las disciplinas específicas de Danza (Percepción Corporal; Historia de la Danza; Poéticas del Cuerpo en la Educación; Fundamentos Teóricos de la Danza; Pedagogía del Movimiento Expresivo; Composición Coreográfica y Danzas Brasileñas).

c) Núcleo de Artes Escénicas, que incluía las disciplinas comunes tanto para el Teatro como para la Danza (Artes Visuales; Historia del Arte; Técnicas Circenses; Música en las Artes Escénicas; Elementos Escénicos; Arte y Tecnologías; Producción Cultural; Arte y Cultura Regional - Relaciones étnico-raciales y Arte Educación).

d) Núcleo de Disciplinas Pedagógicas, que contenía las disciplinas específicas de la licenciatura (Educación Ambiental; Fundamentos de LIBRAS; Fundamentos de la Educación; Tópicos en Educación Especial; Didáctica de la Enseñanza del Arte; Didáctica y Metodología de la Enseñanza del Teatro y de la Danza; Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje; Políticas y Legislación de la Educación Brasileña; Práctica Supervisada I y II).

e) Núcleo de Investigación, con asignaturas específicas para el desarrollo de investigaciones (Itinerarios Científicos I, II, III y IV, llevadas a cabo cada una en cada año) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Al señalar el plan de estudios de los cursos vigentes desde 2010 hasta marzo de 2020, es fundamental reflexionar sobre qué constituye el currículo y cómo las (PyROs) que son el foco de este estudio, se insertan en él.

La concepción de currículo con la que nos alineamos parte del principio de que el currículo es una parte crucial de la organización de un curso y de la propia institución educativa. El Proyecto

Político Pedagógico, las asignaturas, sus respectivos contenidos y el cuerpo docente son solo algunos de los elementos que lo conforman.

Esta perspectiva se sitúa en una visión crítica del currículo, que propone su comprensión en un contexto más amplio, ubicado en lo económico, histórico, social y cultural, y atravesado por relaciones de poder. Por lo tanto, cuando nos referimos al currículo, estamos hablando de una "arena de significados" (SILVA, 2003 apud PAVAN, 2010).

Carvalho (2005), al analizar la Escuela Básica, diferencia entre el currículo concebido y el currículo vivido. Al entender que este concepto también se aplica a la Educación Superior (IES), el currículo concebido es el que está determinado por las directrices del Ministerio de Educación (MEC) y ajustado a los reglamentos, normativas y legislaciones de la propia IES, lo que denominamos currículo formal, compuesto por planes político-pedagógicos y sus respectivas matrices curriculares. Por otro lado, el currículo vivido es el que manifiesta o no el currículo concebido, y “envuelve las relaciones entre poder, cultura y escolarización, representando, aunque no siempre de manera explícita, el juego de interacciones y/o relaciones presentes en la cotidianidad escolar” (CARVALHO, 2005, p. 96, énfasis en el original).

Es aquí donde entra la reflexión sobre los períodos de (PyRO), que buscan un currículo articulado e integrado con las demás asignaturas del plan de estudios. Es importante destacar que las relaciones de poder del currículo vivido representan un desafío constante para el docente, quien enfrenta asignaturas que son consideradas más importantes que otras por estudiantes y profesores, disputas por la carga horaria asignada en el calendario anual del curso, y estudiantes que inicialmente no tienen interés en trabajar en la escuela, percibiendo las (PyROs) como una verdadera "carga". Al respecto, Castro (2005, p. 125) señala:

“[...] el Pasantía no puede ser el único responsable de realizar todas las articulaciones e interlocuciones de un curso de formación de profesores; puede contribuir a este proceso, pero esta tarea debe estar integrada en cada asignatura, sin perder de vista que la escuela debe ser tomada como referencia para la formación, recuperándola como campo de actuación en todas las asignaturas del curso.”

Como señala el autor, la (PyRO) dentro del plan de estudios del curso de Artes Escénicas y Danza (Ac y D) y Artes Escénicas (AC) busca revitalizar las asignaturas ya cursadas, señalando una experiencia en el campo. Esta experiencia favorece, en cierto modo, un aprendizaje contextualizado con la realidad que el estudiante encontrará en la enseñanza formal, así como en cualquier otro ámbito laboral. Es fundamental, entonces, pensar en un currículo transformador dentro de un proceso educativo formal, que contribuya a formar personas con autonomía intelectual y moral, capaces de desarrollar operaciones mentales y sensibles que faciliten la movilización de

conocimientos, habilidades, valores, emociones y actitudes, de modo que asuman plena responsabilidad por sus carreras y que estén en un proceso continuo de aprender a aprender, desaprender y reaprender indefinidamente.

2. Práctica Supervisada Obligatoria en Danza y Teatro de la UEMS – 10 años de praxis en la Escuela Básica

Según el artículo 1º de la Ley n.º 11.788, “La práctica es un acto educativo escolar supervisado, desarrollado en el ambiente de trabajo, que tiene como objetivo la preparación para el trabajo productivo de los estudiantes que están cursando la educación regular” (BRASIL, 2008). Para su realización, Pimenta (2017, p. 44) nos aclara que las prácticas deben ser consideradas como “[...] un área de estudio de conocimientos específicos que se produce en la interacción entre los cursos de formación inicial y el campo social en el cual se desarrollan las prácticas educativas”. Para esta investigadora, que ha estudiado el tema durante años, las prácticas deben constituirse en una actividad de investigación que supere la dicotomía entre teoría y práctica, deben contribuir a la construcción de la identidad docente, ya que los conocimientos científicos, pedagógicos y sensibles serán entrelazados por la mirada del estudiante en prácticas, despertando nuevos modos de pensar, sentir, actuar y producir educación en Arte.

El desafío de formar profesores que actúen en las escuelas hoy en día es considerable, especialmente para que puedan brindar a sus estudiantes el desarrollo de operaciones mentales y sensibles que contribuyan, a través del Arte, a su participación consciente y permanente en la construcción de la sociedad en la que viven. Para ello, es necesario que la enseñanza del Arte —en este caso, Danza y Teatro, que se desarrollan dentro de la asignatura de Arte en la escuela— esté enfocada en convertir al estudiante en un ser creativo, capaz de pensar, analizar, criticar, evaluar, desconstruir, construir, interpretar, sugerir, hacer, rehacer, deshacer, sentir, y ser capaz de leer entre líneas el conocimiento, como lo señala Jacques Leenhardt (2000).

En línea con estos objetivos, las (PyROs) son los lugares donde tales acciones se experimentan verdaderamente. Es el momento de poner en práctica la necesidad de la transposición didáctica defendida por Chevallard (1985), quien propone que los conocimientos adquiridos en la carrera universitaria deben transformarse en conocimientos desarrollados con los estudiantes, en este caso, en las asignaturas de Arte en la escuela. La práctica es el momento de convivir con niños y adolescentes, identificar las características de cada grupo etario y cómo estas determinan los temas a tratar, así como los planes de clase y enseñanza que se desarrollarán.

Es al conocer las prácticas educativas llevadas a cabo por los profesores que acompañan a los estudiantes en (PyRO), y al enfrentarse a la realidad escolar, analizando las particularidades de cada alumno, que el estudiante agudiza su percepción de las diferentes situaciones presentes en el ámbito escolar. Es el momento de entender el campo laboral, las relaciones que se establecen dentro de él y familiarizarse con las luchas y desafíos que enfrentan los profesores de la escuela básica. En este desafío de destacar la importancia de la práctica en la formación, Almeida Junior (2013) nos aclara:

“La complejidad de la iniciación a la docencia pasa, incluso antes de buscar posibles respuestas y reflexiones sobre las situaciones planteadas por los alumnos en su día a día, por la discusión de la identidad de la profesión docente. [...] Es importante que la práctica no se estructure bajo la lógica de la aplicación. Se debe proponer la práctica como un lugar de convergencia y diálogo entre conocimientos, creencias y experiencias de los participantes, futuros profesores —un espacio de emancipación. No es sencillo. La lógica de la aplicación y el ‘cómo se hace’ está presente. Expresan (y desean) la necesidad de una sensación de seguridad (en relación con la práctica docente) en el aula” (p. 57).

Al reforzar la práctica como un espacio de conocimiento, consideramos el aprendizaje de la profesión como algo sujeto a movimiento y cambios continuos. Así como lo presentan Pimenta y Lima (2012), nos preocupamos por reflexionar junto con los estudiantes sobre lo que observan y cómo su acción docente no debe dejarse llevar por una imitación ingenua ni por adherir a un modelo rígido, a veces desarrollado por colegas cansados de trabajar en la educación básica. La práctica por la práctica carece de reflexión, de propuesta creativa y de despertar la creatividad, factores tan característicos del campo del Arte. “Una vez superada la separación entre teoría y práctica y construida la conexión de la docencia con la reflexión continua, se asume la experiencia promovida por la práctica curricular como objeto de una praxis” (PIMENTA; LIMA, 2012 apud CAIXETA; FERREIRA, 2020, p. 491).

En lo que respecta a la organización de las (PyROs) I y II de los cursos de Artes Escénicas y Danza y Artes Escénicas, estos se realizan en el tercer y cuarto año, respectivamente, con 204 horas de actividades en cada uno de ellos. A lo largo de los años, se han realizado algunos ajustes en cuanto a la distribución de estas horas entre el tiempo destinado a los encuentros de supervisión, el tiempo in situ (en la escuela), la preparación de la documentación, la construcción de planes de clase y el informe final.

Se estableció, a través de la Comisión de Práctica Supervisada (CPS), que los estudiantes en (PyROs) se agruparían en parejas y que sería su responsabilidad encontrar una escuela básica para realizar la práctica, gestionar toda la documentación necesaria (SED y SEMED), o proporcionar toda la documentación para el convenio con instituciones privadas, entre otras demandas necesarias

para la realización de la práctica. Para simplificar la organización de cómo se distribuyeron estas atribuciones y acciones en las (PyROs) de los cursos de Artes Escénicas y Danza y Artes Escénicas, presentamos el siguiente cuadro:

Cuadro 3 - Cálculo promedio de la cantidad de horas en los 8 meses establecidos para cada año de práctica

Distribución de la carga horaria	3° ano - PyRO I		4° ano- PyRO II		TOTAL
	Educación infantil	Primaria	Secundaria	Educación media	408hs
Orientación de las pareja ²	2hs quincenales (16 hs)		2hs quincenales (16 hs)		32hs
Clases colectivas ³	4hs aula 1x por mes (16 hs)		4hs aula 1x por mes (16 hs)		32hs
Observación	5 hs	10hs	10hs	5 hs	30hs
Acción docente ⁴	15hs	20hs	20hs	15hs	35hs
Organización documental	10hs	10hs	10hs	10hs	40hs
Elaboración de planes de clase	15hs	20hs	20hs	15hs	35hs
Redacción del relato de experiencia e informe final	30hs	30hs	30hs	30hs	120hs
Estudo y investigación	21hs	21hs	21hs	21hs	84hs

Fuente: actas de las reuniones de la COES de cada año, elaboradas por la autora

Como observamos anteriormente, una gran cantidad de horas se destina a los estudios teóricos y a las reflexiones sobre las (PyROs) desarrolladas, así como al tiempo para la construcción del relato de experiencia y de los planes de clase, que, siempre bajo la orientación de los supervisores, permiten que la propuesta de práctica como investigación se concrete. Creemos que, al distribuir la carga horaria de esta manera, acercamos al estudiante aún más a uno de los ejes de la práctica, como ya señalamos anteriormente, el lugar del pasante-investigador, donde este pueda buscar “[...] un nuevo conocimiento en la relación entre las explicaciones existentes y los nuevos datos que impone la realidad y que se perciben en la postura investigativa” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14-15). De

² Encuentros presenciales para orientación con la supervisión.

³ Las clases relacionadas con las prácticas del grupo se incluían en el calendario del curso una vez al mes.

⁴ Las horas se distribuían equitativamente entre Teatro y Danza.

esta manera, les sugerimos que su actuación docente se desarrolle como la de un profesor-investigador.

En cuanto a la distribución de las horas entre observación y acción docente (clases prácticas) en los niveles educativos, esta fue establecida también por la COES, debido a la cantidad de clases de Arte que generalmente se ofrecen en el currículo escolar.

Respecto al profesor formador, es importante destacar que en la educación infantil las (PyROs) solo se realizaban en grupos IV y V, ya que es donde actúan los profesores de Arte, siendo esta una obligatoriedad en nuestra (PyRO). Además, en cuanto a la especialización del profesor en cuestión, a partir de 2017, la (PyRO) I debía realizarse con un profesor licenciado en Danza y/o Teatro, y la (PyRO) II con un licenciado en Artes Visuales o Música.

El profesor que recibe a los pasantes juega un papel fundamental en este proceso de formación de los estudiantes. Muchos de ellos contribuyen a la formación inicial y se abren a la oportunidad de tener un pasante de otra disciplina artística diferente a la de su formación, lo que les permite profundizar sus estudios en Danza y Teatro. Actúan de manera significativa en este proceso de mediación, intercambio de conocimientos y socialización profesional.

Las clases prácticas, así como la elaboración de los planes de clase para ellas, fueron orientadas para no desviar el objetivo de contenido del profesor titular. Para ello, los estudios de Araújo (2021) se han perfeccionado a lo largo de los años y se han integrado con el objetivo de aclarar cómo debía hacerse. Para la autora, que acuña el término "Transposición entre las Lenguajes Artísticas", el objetivo era encontrar una solución a esta problemática —profesor titular en artes visuales o música y pasante cursando la licenciatura en Danza/Teatro— en estos estudios y profundizaciones sobre la TLA. El camino propuesto es que, para abordar los contenidos específicos de Danza y/o Teatro, necesitamos transformar los contenidos de Artes Visuales en temas para las clases de nuestras disciplinas.

Buscamos, de este modo, caminos de transferencia y de diálogo entre una disciplina y otra, lo que incluso minimizaba los malentendidos en las escuelas, cuando la única referencia para la asignatura de Arte eran las Artes Visuales, evitando que la Danza quedara relegada a presentaciones y entretenimiento. También minimizaba el malestar del profesor titular al recibir al pasante, ya que la gran mayoría de estos profesores argumentaba que tenían un plan y contenidos a seguir, y que la incorporación de un pasante en Danza —al no ser esta la disciplina de formación del profesor titular— interrumpiría el desarrollo de sus contenidos. (ARAÚJO, 2021, p. 120)

Los informes de práctica que presentamos a continuación corroboran esta definición, que venía siendo estudiada y fundamentada teóricamente por la autora desde 2016. Al revisar todos los informes producidos durante esta década en los cursos de Artes Escénicas y Danza (Ac y D) y Artes

Escénicas (AC), encontramos, para nuestra sorpresa, que en total se atendieron 77 escuelas, 14 de ellas municipales de Campo Grande, 60 estatales y 3 escuelas privadas. Es importante destacar que algunas de las escuelas recibieron, en ocasiones, más de una pareja de pasantes por año, o varios pasantes en diferentes años, como es el caso de las escuelas Colégio Raul Sans de Matos (FUNLEC), CEINF José Eduardo Martins Jallad (ZEDU), E.E. Arlindo de Andrade Gomes, E.E. Fausta Garcia Bueno y E.E. Sebastião Santana de Oliveira. La lista completa de las escuelas atendidas se encuentra en el sitio web del GPPED.⁵

El trabajo desarrollado por los profesores supervisores durante este período se basó en orientaciones que buscaban proponer soluciones prácticas encontradas en el campo, promoviendo el intercambio y la colaboración para hacer que la experiencia en la comunidad escolar fuera efectiva y placentera. Las orientaciones y el seguimiento de la praxis del período de las (PyROs) han sido un desafío para los docentes a cargo de esta disciplina/componente curricular, aunque no profundizaremos en este tema, ya que no es el foco de esta investigación. Sin embargo, es importante destacar que se produjeron 140 informes finales, centrados en la investigación como eje de la experiencia en la escuela. Estos informes, a lo largo de los años, fueron perfeccionándose en cuanto a su estructura y formato, siendo a partir de 2018 presentados en forma de relato de experiencia. Muchos de estos relatos se transformaron en artículos publicados en revistas, congresos y trabajos de conclusión de curso. Al revisar estos informes, agrupamos los temas tratados en categorías que fundamentaron su enfoque teórico. En cada relato se identificaron entre 1 y 4 temas estudiados a partir de su praxis docente.

Cuadro 4 - Temas abordados en los relatos de experiencia y artículos derivados de las(PyRO)

Categoría	Reflexiones en torno a los temas:	Cantidad
Relaciones	Indisciplina, relaciones interpersonales, vínculos afectivos, motivación de los estudiantes, socialización, empatía, violencia	29
Arte y educación	Educación sensorial, experiencia estética, el arte como área de conocimiento, caminos y obstáculos del arte en la escuela, transposición entre lenguajes artísticos	48
Temas transversales	Educación especial, inclusión, racismo, prejuicio, ciudadanía política, ser social, culturas indígenas, decolonialidad, interculturalidad, sexualidad infantil.	53
Conocimientos específicos	Conocimientos en danza y teatro, arte y tecnología, historia del arte y de la enseñanza del arte, danza y teatro, improvisación en danza, desarrollo psicomotor.	63

⁵ <https://www.gpped.com/about-1>

Docencia	Formación inicial, formación continua, profesionalidad, trabajo del profesor de arte, profesor desmotivado, profesor autoritario, desafíos y logros en la enseñanza.	24
Escuela	Rutinas escolares, infraestructura para las clases de arte, superpoblación en las aulas, concepción de la gestión y coordinación para las artes en la escuela, calidad de la educación pública.	19
Desafíos históricos	Polivalencia en las artes, fechas conmemorativas, danza y teatro en la escuela contemporánea, formación artística en la escuela, danza como entretenimiento.	31
Práctica docente	Prácticas de enseñanza, ludicidad, anclaje pedagógico, registros/portafolio, actividades prácticas en aula, planificación del profesor, evaluación en arte	23

Fuente: Informes finales de (PyRO), elaborados por la autora

Durante la pandemia, fue necesario realizar algunos ajustes, como agrupar a los estudiantes en tríos en lugar de parejas, como se hacía en años anteriores. Algunos de los temas abordados por ellos en los relatos incluyeron cuestiones ya establecidas en las categorías mencionadas anteriormente, así como temas específicos derivados del contexto pandémico. Entre ellos: herramientas virtuales para la enseñanza; juegos didácticos en línea; desigualdad social y económica, un reflejo en la educación; readaptación de los contenidos de arte a la virtualidad; evaluación en pandemia; falta de interés por parte de los estudiantes y sus familias en las clases de arte en el entorno remoto; actividades teóricas de danza y teatro y su envío a los estudiantes; entre otros. Sin embargo, estos temas no serán abordados en profundidad aquí, ya que se desvían del objetivo general del texto.

3. Consideraciones finales

¡UEMS 30 años! Un periodo que requiere el ejercicio de síntesis para iluminar lo que, entre tantas historias de construcción, fortalecimiento y maduración, nos ha convertido en una institución de educación superior realmente de calidad, inclusiva y al servicio de la comunidad. Nos dirigimos hacia una nueva etapa de nuestra institución, hacia un horizonte nuevo e inesperado, como siempre. Digo "nos dirigimos" porque me siento profundamente parte de esta historia que tanto ha contribuido a la educación en Danza y Teatro en nuestro estado.

A lo largo de estos 30 años, la UEMS ha trabajado con un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad y de fortalecer los vínculos con esta. En nuestros cursos se han desarrollado acciones, eventos y investigaciones que han aportado significativamente al desarrollo de la Danza y el Teatro

en nuestro estado. En cuanto a las investigaciones realizadas, el primer grupo de investigación creado fue el Grupo de Investigación APE IPÊ, “Alianza de Investigación y Extensión Interdisciplinaria en Recorridos Creativos y Estéticas Escénicas”, registrado en el CNPq. Este grupo, dividido en dos líneas de investigación, promovió conferencias y presentaciones para profesores y otros interesados en arte y educación. La primera línea, denominada "Recorridos Pedagógicos y Creativos", tenía como objetivo estudiar los recorridos creativos de las artes escénicas en ambientes educativos y la naturaleza educativa del hacer artístico o de la formación del artista escénico, basándose en fundamentos filosóficos y metodológicos específicos de las disciplinas de Danza y Teatro. También proponía estudios relacionados con el entrenamiento del actor y del bailarín, la creación de personajes, la coreografía, las técnicas y modos de actuación y movimiento.

La segunda línea de investigación se llamaba "Estéticas y Poéticas de la Escena" y tenía como objetivo promover estudios sobre estéticas y poéticas de puestas en escena, enfocándose en las tendencias contemporáneas de las artes escénicas, incluyendo montajes didácticos, fronterizos, tecnológicos, experimentales, amateur o profesionales. Estos estudios estaban relacionados con el imaginario y las matrices estéticas, étnicas o culturales de la escena, provenientes de territorios nacionales o extranjeros, además de la investigación sobre la relación entre producción/recepción de la escena contemporánea.

Con el paso de los años y la incorporación de nuevos docentes en los cursos, este grupo de investigación fue tomando nuevos caminos y subdividiéndose en otros grupos, como *Renda que Roda*, *GPPED*, *Navre* y *el Núcleo Fuga*, además de proyectos de extensión como el "Arrebol Cultural" y numerosos proyectos puntuales de extensión y enseñanza dirigidos a la comunidad universitaria y de Campo Grande.

Otra acción desarrollada por el cuerpo docente y estudiantil de la UEMS, que también ha contribuido a la historia y al fortalecimiento de nuestra institución, son los eventos científicos y culturales producidos. Entre ellos destacamos la JART (Jornada de Artes), creada en 2010 y que ocurre de manera bienal en colaboración con otras Instituciones de Educación Superior y de Cultura. Hasta la fecha, esta jornada se ha configurado con sesiones de presentación de trabajos científicos y artísticos, mesas redondas, seminarios y talleres, con el objetivo de establecer un diálogo entre las actividades de Enseñanza, Investigación y Extensión. Otro evento relevante es el "*AdoceDança* – Encuentro de Arte y Docencia en Danza de Mato Grosso do Sul", promovido por el GPPED – Núcleo CRI(s)ES, que tuvo ediciones en 2013, 2019 y 2021. En su última edición, realizada de forma remota, se abordaron discusiones sobre la temática de la “Formación en danza y sus reverberaciones con y en las (PyRO)”, evento que contó con la participación de 25 instituciones de

educación superior en Danza de todo Brasil, contribuyendo significativamente a la construcción de esta investigación.

Para este estudio, realizamos un recorte teórico-metodológico con el fin de presentar una de las áreas de trabajo del grupo de investigación GPPED, relacionada con (PyRO). Un inicio de este enfoque se encuentra en el libro "La Danza en la disciplina de Arte: Transposición entre los lenguajes artísticos" (ARAUJO, 2021). Al finalizar esta reflexión, concluimos que hubo un avance teórico significativo en la calidad de los relatos presentados y una sistematización en la parte organizacional (atención a los contenidos de aprendizaje, evaluaciones más profundas, estudios teóricos sobre el tema con los académicos, etc.). También se observó un mayor grado de madurez por parte de los supervisores de las (PyROs) en cuanto a su propia actuación y la conducción de los "pasantías como investigación y la investigación en la pasantía", como señalan Pimenta y Lima (2004), además de una colaboración en la formación de la identidad docente e investigadora.

En relación con los temas utilizados en las fundamentaciones teóricas, presentadas en el Cuadro 4, es importante señalar la predominancia de las categorías: Temas transversales, Conocimientos específicos de las lenguas y Arte-Educación. En las dos primeras categorías, se percibe la necesidad de entrelazar los conocimientos específicos de la Danza y el Teatro con el contexto social en el que viven nuestros estudiantes. Por ejemplo, en algunas ocasiones se trabajaron juegos teatrales con el objetivo de discutir las relaciones sociales y las prácticas corporales, promoviendo la inclusión real de estudiantes con discapacidades. En otros momentos, la videodanza abordó problemáticas como el prejuicio, el racismo y la homofobia, entre otros cruces de saberes. En cuanto a la categoría Arte-Educación, de manera más amplia, se observó que el enfoque teórico estaba directamente relacionado con los estudios realizados por los profesores supervisores, abarcando temas como: Educación sensible y Experiencia estética, Arte como área del conocimiento, (des) caminos para el Arte en la escuela, y la Transposición entre los Lenguajes Artísticos.

Identificamos varios desafíos para los próximos años en cuanto a las licenciaturas en Danza y Teatro. El primero de ellos está alineado con lo que plantea Zabalza (2014), quien considera un error entender las (PyROs) como un momento final de la formación. Aunque muchos estudiantes prefieren trabajar en el ámbito no formal (escuelas, proyectos extracurriculares y grupos de Danza y Teatro), vivir la experiencia escolar desde el inicio de su formación docente puede proporcionar mayor seguridad en su actuación en la educación básica. Sin embargo, observamos que, aunque aún en fase de implementación, las actividades de extensión introducidas en las IES en 2023 podrían contribuir a este proceso formativo, acercando a los estudiantes al mundo y la cultura profesional de las escuelas básicas.

Otro desafío que emerge de la relectura de los relatos de experiencia y artículos producidos para los informes de las (PyROs) es la dificultad que enfrentan los pasantes y los profesores formadores en el desarrollo de los propios conocimientos sobre Danza y Teatro en la disciplina de Arte. En este sentido, Araújo (2021) presenta los cuatro pilares para la consolidación de la Danza en la escuela, subrayando la necesidad de establecer problematizaciones que legitimen estas lenguas en el ámbito escolar, similares a las planteadas por Strazzacappa y Morandi (2006), Marques (2012) y Zanella, Lessa y Corrêa (2019, p. 196). Entre las principales problemáticas señaladas se encuentran "[...] la ausencia de la Danza en la escuela como área de conocimiento y el entendimiento equivocado de su papel en la escuela por parte de los profesores, directores, estudiantes y sus familias".

Así, la comprensión de la Danza y el Teatro como espacios de conquista política comienza con la postura del académico-pasante y de nosotros, los profesores de los cursos superiores de estas lenguas, quienes realizan su práctica en la educación formal. Para esclarecer, mediante prácticas pedagógicas, el carácter dominador históricamente determinado por las Artes Visuales y el factor alienante que aún persiste cuando se habla de que la Danza debe ser desarrollada en la escuela – dado que, en la mayoría de los casos, todavía se considera únicamente como entretenimiento por la escuela, las familias e incluso por los propios estudiantes– será necesario continuar con una lucha prolongada y una militancia resiliente en favor de la Danza y el Teatro en la escuela.

Debemos potenciar en nuestros académicos competencias críticas y reflexivas que les permitan enfrentar estos desafíos y malentendidos, empoderándolos y orientándolos para que comprendan que es posible ejercer la docencia en Danza y Teatro sin agotamiento ni frustración en la educación básica. Al considerar la práctica supervisada como un espacio vivo que contribuye a su formación, los estudiantes podrán observar, discutir, proponer y vivir un conjunto de actividades que promuevan su autonomía y profesionalización como docentes.

Referencias

ALMEIDA JR, José Simões. Reflexiones acerca de la pasantía curricular en la formación del profesor licenciado en teatro. Educación en Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 43-64, jun. 2013.

BASTOS, Andreia Joselene; MACEDO, Christiane Garcia; SILVA, Bruno de Oliveira. La pasantía en la formación de danza: una experiencia en la construcción de la identidad docente. Revista Didática Sistêmica, v. 20, n. 2, p. 67-78, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de septiembre de 2008. Dispone sobre la pasantía de estudiantes; modifica la redacción del art. 428 de la Consolidación de las Leyes del Trabajo - CLT, aprobada por el Decreto-Ley nº 5.452, de 1 de mayo de 1943, y la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996; revoca las Leyes nº 6.494, de 7 de diciembre de 1977, y 8.859, de 23 de marzo de 1994, el párrafo único del art. 82 de la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, y el art. 6 de la Medida Provisional nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; y proporciona otras disposiciones. Brasília, 2008. Disponible en: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acceso en: 06 jun. 2023.

CAIXETA, Ana Paula Aparecida; FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. La artesanía como proceso: la pasantía curricular en Artes Visuales como espacio de observación y reflexión. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 485-509, sep./dic. 2020. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.103753>>. Acceso en: 06 jun. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando el currículo escolar a partir del otro que está en mí. En: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formación de profesores(as) y currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 94-111.

CASTRO, M. F. V. Del ensayo a la puesta en escena: la pasantía curricular supervisada desde la perspectiva de los estudiantes de los períodos 7º y 8º del curso de pedagogía. 2005. 125 f. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Maestría Académica en Educación, Universidad del Valle de Itajaí, Itajaí, 2005.

CORRÊA JUNIOR, José; SOUZA NETO, Samuel; VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda. Pasantía Curricular Supervisada: locus de socialización profesional, habitus y producción de saberes. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, São Paulo, 31(1):135-152, ene-mar. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS). *Licenciatura en Artes Escénicas y Danza. Proyecto Pedagógico del Curso*. Campo Grande, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS). *Licenciatura en Artes Escénicas. Proyecto Pedagógico del Curso*. Campo Grande, 2014.

PAVAN, Ruth. Currículo y multiculturalismo: reflexiones para la formación de educadores. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 15, p. 125-135, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Pasantía y docencia: diferentes concepciones. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3 y 4, pp. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. *Pasantía y docencia*. São Paulo: Cortez; 2010 y 2012.

SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara. El currículo integrado como campo posible de intervención de mundos plurales y emancipatorios: una conversación con Jurjo Torres Santomé. *Revista Teias, Currículos: problematizaciones en prácticas y políticas*. v. 13, n. 27. 279-286. ene./abr. 2012.

SOUZA, Eunice Brito; SOUZA, Alice Brito. Los desafíos encontrados en la efectividad de la pasantía supervisada/regencia en la educación infantil. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, 2020. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7388>>. Acceso en: 06 jun. 2023.

ZANELLA, Andrisa; LESSA, Helena; CORRÊA, Josiane. Danza: reflexiones sobre docencia, formación y conocimiento en Danza. *Revista Digital del LAV*, Santa Maria, vol. 12, n. 3, p. 191-209, sep./dic. 2019. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734839302>>. Acceso en: 17 nov. 2022.