



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**Diálogos com egressos: percepções da experiência de Estágio
Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em Dança da
Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Camara Soter da Silveira
Mestranda: Priscilla de Moura de Aguiar

Rio de Janeiro

2023

Priscilla de Moura de Aguiar

**DIÁLOGOS COM EGRESSOS: percepções da experiência de Estágio
Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em Dança da
Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Dança.

Linha de Pesquisa: Dança-Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Camara Soter da Silveira

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

A282d Aguiar, Priscilla de Moura de
Diálogos com egressos: percepções da experiência
de Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de
Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio
de Janeiro / Priscilla de Moura de Aguiar. -- Rio
de Janeiro, 2023.
117 f.

Orientadora: Silvia Camara Soter da Silveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e
Desportos, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2023.

1. Estágio Supervisionado Obrigatório. 2.
Licenciatura em Dança UFRJ. 3. Formação Inicial em
Dança. I. Camara Soter da Silveira, Silvia, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

PPGDAN
UFRJ

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezoito dias de dezembro de dois mil e vinte e três, às quinze horas, por videoconferência, foi apresentada a Defesa da Dissertação da discente **Priscilla de Moura de Aguiar**, intitulada "Diálogos com egressos: percepções da experiência de Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.". A Comissão Examinadora foi composta pelos seguintes professores: Profa. Dra. Carolina Natal Duarte (Presidente da Banca); Profa. Dra. Silvia Camara Soter da Silveira (Orientadora), Prof. Dr. Alexandre Moraes de Mello (Membro Interno) e o Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (Membro Externo).

Em sessão pública, após exposição de cerca de 20 minutos, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca, tendo como resultado:

- Aprovação da Dissertação, conferindo-lhe o título de **Mestre em Dança**.
- Aprovação somente após satisfazer exigências. (Anexar folha de modificações)
- Reprovação da Dissertação.

A banca destaca a relevância do tema, a qualidade teórico-metodológica do estudo e recomenda a sua publicação.

Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata que é assinada pelos membros da banca e pela aluna.

Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 2023.

Carolina Natal Duarte

Profa. Dra. Carolina Natal Duarte (Pres. da Banca)

Profa. Dra. Silvia Camara Soter da Silveira (Orientadora)

Prof. Dr. Alexandre Moraes de Mello (Membro Interno)

Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (Membro Externo)

Priscilla de Moura de Aguiar (Discente)

À minha mãe Maria da Conceição e irmã Rosana Aguiar que estão sempre ao meu lado. Ao meu pai Rui Aguiar (in memoriam) e à minha avó Maria Otoni (in memoriam) que permanecem vivos em meu coração.

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi uma profunda experiência de autoconhecimento. Tive a oportunidade de crescer e amadurecer tanto do ponto de vista pessoal como profissional.

Foi um longo caminho vivido intensamente com alegrias e lágrimas. Agradeço a Deus por ter me permitido viver esse sonho e por ter me sustentado até o final deste ciclo.

Primeiramente quero agradecer a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Silvia Camara Soter da Silveira que me acompanhou durante todo esse processo compartilhando comigo os saberes de sua jornada. Muito obrigada por me ouvir, acolher e respeitar. Sua condução fez toda diferença para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Dança – PPGDan/ UFRJ a minha gratidão por toda atenção e cuidado que tiveram com a minha turma no período da pandemia de covid-19. Esta gratidão também se estende aos professores e professoras que nos acompanharam em todas as disciplinas.

Minha turma foi um grande presente na vivência do mestrado. Foram muitas trocas e partilhas que sem dúvida enriqueceram ainda mais esta experiência. Obrigada turma de 2020!

Agradeço aos egressos que aceitaram participar desta pesquisa compartilhando suas memórias do tempo da graduação. Cada relato trouxe ainda mais significado para esta escrita.

Não posso deixar de agradecer à minha família, minha mãe Maria da Conceição e minha irmã Rosana Aguiar que me deram suporte nos momentos mais difíceis. Amo vocês!

Ao meu querido e amado pai Rui Fernandes (in memoriam), que partiu de maneira tão inesperada. O meu agradecimento por tudo que fez por mim em vida. Também sou grata a minha avó Maria Otoni (in memoriam) que acreditava em mim e me deixou um grande legado. Vocês permanecem vivos no meu coração e na minha memória.

Minhas amigas Thainá Mello e Natalya Rodrigues, que mesmo morando em lugares tão distantes encontram um jeito de ser presença em minha vida. Obrigada por tudo.

A todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste mestrado, o meu mais sincero agradecimento.

Este trabalho não é uma conquista individual, mas uma conquista social e de classe. Em meio a tantas dificuldades impostas pela vida, foi na educação que encontrei

as armas certas para lutar. Tenho muita alegria em dizer que sou fruto da educação pública e por ela quero continuar batalhando. Por fim, agradeço a todos os professores que marcaram minha trajetória formativa e, inspiraram minha escolha pela docência.

Em especial agradeço ao professor Silas Campos (in memoriam) que sempre disse que eu seria professora. Jamais esquecerei seus ensinamentos.

As sementes armazenam possibilidades misteriosas e surpreendentes aos olhos. Cada semente é uma fonte, um desfecho, uma pausa da eternidade. Ser semente é possuir todas as idades, todos os percursos, todas as histórias.

(Bartolomeu Campos de Queirós)

RESUMO

Essa pesquisa tem como foco o lugar que o Estágio Supervisionado Obrigatório – (ESO) ocupa na formação de professores de Dança e tem como recorte o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ). Tem por objetivo geral investigar a percepção de egressos do curso de licenciatura em dança da UFRJ acerca do lugar que o Estágio Supervisionado Obrigatório ocupa na formação inicial de professores de Dança, buscando identificar as potências e os desafios relacionados ao campo de estágio em Dança a partir do ponto de vista dos egressos entrevistados. Tratou-se de pesquisa qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento principal. As entrevistas foram realizadas com egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, das de turmas de: 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020. As reflexões sobre o lugar do estágio na formação inicial se apoiaram em Silvestre (2008), referência principal, e também em Pimenta (2012) e Lima e Aroeira (2011). Dentro da perspectiva da formação inicial em Dança os estudos de Araújo (2021); Soter (2016) e Batalha (2016) foram centrais. Os achados da pesquisa apontam que os desafios da vivência do ESO em Dança se desdobram em: dificuldade de ordem prática como a de deslocamento dos estudantes para o local de estágio, à baixa presença de professores de dança atuando como professor regente na educação básica, questões relativas ao acolhimento dos licenciandos nas escolas-campo e os desafios subjetivos nutridos pelo medo de ser professor. Para além dos desafios, a experiência de ESO também se revelou significativa para o processo de formação. Poder conviver com os professores e alunos da educação básica, entender como é a relação entre os profissionais no espaço escolar foram pontos que ganharam destaque nessa pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Obrigatório; Licenciatura em Dança UFRJ; Formação Inicial em Dança.

ABSTRACT

This research focuses on the place that the Compulsory Supervised Internship - (ESO) occupies in the training of dance teachers and has as its focus the Dance Degree course at the Federal University of Rio de Janeiro - (UFRJ). Its general objective is to investigate the perception of graduates of the dance degree course at UFRJ about the place that Compulsory Supervised Internship occupies in the initial training of dance teachers, seeking to identify the strengths and challenges related to the field of internship in Dance from the point of view of the graduates interviewed. This was a qualitative study, using semi-structured interviews as the main instrument. The interviews were conducted with graduates of the Dance Degree course at UFRJ, from the classes of 2012, 2014, 2016, 2018 and 2020. Reflections on the place of the internship in initial training were based on Silvestre (2008), the main reference, as well as Pimenta (2012) and Lima and Aroeira (2011). From the perspective of initial training in Dance, the studies by Araújo (2021); Soter (2016) and Batalha (2016) were central. The research findings indicate that the challenges of the ESO experience in Dance unfold in: practical difficulties such as the students' commute to the internship site, the low presence of dance teachers working as teachers in basic education, issues related to the reception of undergraduates in the field schools and the subjective challenges nurtured by the fear of being a teacher. In addition to the challenges, the ESO experience also proved significant for the training process. Interacting with primary school teachers and students, and understanding the relationships among professionals in the school environment were key points highlighted in this research.

Keywords: Compulsory Supervised Internship; UFRJ Dance Degree; Initial Dance Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAEP – Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional

CAp – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

COVID-19 – Coronavírus

CPII – Colégio Pedro II

DAC – Departamento de Arte Corporal

EEFD – Escola de Educação Física e Desportos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ESO – Estágio Supervisionado Obrigatório

ETEAB – Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FE – Faculdade de Educação

GEPEDANCE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Dança, Criação e Ensino

IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LAE – Laboratório de Arte-Educação do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGDan – Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SME/ RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

THE – Teste de Habilidades Específicas

TLA – Transposições entre linguagens artísticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA	25
1.1.O Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO na formação inicial.....	25
1.2.Por que pesquisar o Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança?.....	31
1.3. O curso de Licenciatura em Dança da UFRJ.....	34
1.4.Formar professor de Dança para qual contexto?.....	37
2. A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONHECENDO AS REALIDADES DO CAMPO DE ESTÁGIO	44
2.1.Reflexões sobre o ensino de dança no componente curricular Arte.....	44
2.2.Entendendo o papel do professor de dança na escola.....	50
2.3.A escolha pelo curso e o choque de realidade.....	61
3. DESAFIOS: PERCEPÇÕES DA VIVÊNCIA DO ESO EM DANÇA NO CURSO DA UFRJ	68
3.1. “Os desafios já começam antes de você chegar ao local do estágio”	68
3.2. Questões de acolhimento da escola-campo: “Nós também fazemos parte desse corpo!”	71
3.3. O medo de ser professor: “Eu não me sentia segura”	75
3.4. “Por que não recebemos bolsa no Estágio Supervisionado Obrigatório?”	76
3.5.A problemática da realização do ESO em outra linguagem artística: “Ah, não! Por que não um professor de dança?”.	78
3.6. Estágio na pandemia: “Nós não tínhamos o contato com a sala de aula”	80
4. POTÊNCIAS: A SIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO EM DANÇA DO PONTO DE VISTA DE EGRESSOS DO CURSO DA UFRJ	87
4.1.Reflexão partilhada: diálogos que se constroem no estágio de ser professor...90	
4.2. Aspectos formativos: seu olho no estágio aprendeu melhor sobre ser professor.....	94
4.3.No estágio de ser professor “descobri que adoro estar em sala de aula”	101
4.4. O ESO como fonte de pesquisa: no estágio de ser professor eu descobri	104
4.5. Cenário profissional: cadê os concursos para os professores de dança?.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

REFERÊNCIAS.....	116
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como foco o lugar que o Estágio Supervisionado Obrigatório – (ESO) ocupa na formação de professores de Dança e tem como recorte o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ).

O desejo por realizar esta pesquisa partiu, primeiramente, da bagagem que trago da minha formação inicial no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Foi neste espaço que comecei a me reconhecer e a me descobrir como professora e foi neste espaço que me senti motivada a pensar a respeito do lugar da dança dentro da escola básica e o seu papel fundamental para a educação.

De acordo com Reale ao citar Heráclito:

Não se pode descer duas vezes no rio e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado, pois, por causa da impetuosidade e da velocidade da mudança, ela se dispersa e se reúne, vem e vai [...]. Nós descemos e não descemos pelo mesmo rio, nós próprios somos e não somos (1990, p.36).

Esta reflexão apresentada pelo filósofo é convidativa para pensar a respeito das transformações que são inerentes à condição humana, trazendo, assim, a imagem das águas do rio que se modificam e se renovam constantemente. Nesse sentido, me aproprio dessa ideia para expressar a maneira como me sinto ao pesquisar o ESO no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. A primeira vez que mergulhei neste curso, foi em 2012, quando ingressei como licencianda e fui nadando até julho de 2019. Com o mestrado tenho tido a oportunidade de estar novamente diante desse rio, contudo, ele não é mais o mesmo que mergulhei quando era licencianda, pois, as águas que tenho encontrado são outras e, também eu já estou modificada. O olhar que hoje tenho a respeito do curso está voltado para investigação e, não para afirmar o que dele já conheço. Assim como Freire: “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2011, p. 31). Nesse sentido, minha experiência com o ESO no tempo em quem era licencianda, somada a vivência de outras pessoas me ajuda a descobrir novas possibilidades de reflexão sobre esta etapa importante da formação.

Tive também como estímulo para esta pesquisa minha trajetória docente em escolas de educação básica das redes pública e privada de ensino onde atuei em projetos em que a dança estava dentro do quadro das atividades extracurriculares. Nessas escolas enfrentei muitos obstáculos a fim de conseguir transformar minhas aulas em um espaço criativo e de reflexão, fugindo sempre do lugar do entretenimento tantas vezes imposto

pelas próprias instituições. Acredito que essas situações vivenciadas de certo modo me impulsionam a batalhar, junto com meus pares, por este espaço que para mim é muito caro e que, por isso, faz com que eu me sinta parte dessa luta. Sendo assim, quando optei por tentar o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ, não hesitei em seguir em frente na escolha pela linha de pesquisa de Dança-Educação e enxerguei nessa escolha a oportunidade de amadurecer como professora, pesquisadora e artista da dança na escola básica.

Com meu ingresso no mestrado, me tornei integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Dança, Criação e Ensino (GEPEDANCE) que tem como coordenadora a minha orientadora Profa. Dra. Silvia Camara Soter da Silveira. O contato com o grupo tem sido uma experiência muito significativa e tem acrescentado maturidade no meu percurso, além de ter sido um estímulo fundamental para a descoberta do objeto de estudo da minha pesquisa. Foi por meio das leituras e discussões realizadas no grupo que passei a enxergar o ensino de dança na educação básica sob uma nova perspectiva, tendo como lente o ESO, direcionando meu olhar para esse momento tão singular na formação dos futuros professores de dança que farão parte da comunidade escolar. A luta pelo espaço da dança dentro da escola passa também pela luta por uma formação de qualidade dos professores que ocuparão este espaço. Outro ponto importante a ser destacado é que pude acompanhar o levantamento, de experiências de ESO em cursos de licenciatura em dança iniciado pelo GEPEDANCE em 2019, um levantamento mais abrangente do que esta pesquisa já que abarca os cursos de licenciatura em dança existentes em todo o Brasil.

Nesse sentido, gostaria de trazer uma imagem que apareceu em uma das discussões realizadas no GEPEDANCE que chamou minha atenção para pensar a respeito da postura que um pesquisador precisa ter em relação ao desenvolvimento de seu trabalho. Ao elaborar uma pesquisa precisamos ter em mente que nossos estudos são como um tijolo que será colocado em uma parede em construção. Já há, algo em parte, construído. Muitos tijolos já foram colocados nessa parede e cada um que é acrescentado fortalece ainda mais o campo que está sendo construído e faz essa parede crescer. Dentro dessa ideia, o tijolo que acrescento à parede das reflexões do campo do ensino de dança, que por sinal, está em constante construção, é o de refletir sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório tendo como foco essa vivência no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ.

O Estágio Supervisionado Obrigatório é um componente curricular inserido nos cursos de licenciatura e, é reconhecido por diversos autores como o momento que aproxima os licenciandos da atuação profissional. De acordo com Cruz e Magalhães

(2017) “o estágio supervisionado vinculado às práticas de ensino é considerado pelos estudantes um espaço/tempo singular de formação, através do qual conseguem objetivar possibilidades de docência na sua área” (2017, p. 496).

A prática de estágio possui uma carga horária extensa de 400 horas e, grande parte desta carga horária deve ser cumprida na escola básica, sob a supervisão de um professor regente de turma que seja formado na mesma área de atuação. Na formação em Dança, assim como em todas as licenciaturas, o ESO deve acontecer seguindo as mesmas exigências, mas a dificuldade está em encontrar escolas que tenham as condições para receber licenciandos em dança.

No Estado do Rio de Janeiro, em 2023, existem dois cursos ¹de Licenciatura em Dança ativos, sendo um deles o curso da UFRJ. Mesmo que o número de licenciados em Dança aumente a cada dia, essa realidade ainda não tem conseguido assegurar o campo de atuação desses egressos na escola básica, visto que são poucos os municípios que têm a Dança efetivamente presente no currículo das escolas ligada ao componente curricular Arte. Diante deste cenário, um dos primeiros desafios para a realização do Estágio Supervisionado Obrigatório, do ponto de vista institucional, está relacionado à dificuldade de encontrar escolas que tenham a presença de professores de Dança atuando na educação básica como regentes de turma no componente curricular Dança e/ou Arte.

Entendendo o estágio como um momento essencial para a formação de professores, é possível identificar o quanto a desvalorização da Dança no espaço escolar interfere na realização desse processo. Neste sentido, penso que se a universidade está formando professores que futuramente estarão habilitados para atuar na educação básica, nada mais natural, que a universidade desenvolva cada vez mais ações que possam estabelecer com a escola, laços ainda mais diretos a fim de promover mudanças que fortaleçam as diversas áreas de atuação de professores na educação básica. “Nada mais acertado, então, se queremos valorizar a formação de professores e os que por ela se

¹ O curso da Faculdade Angel Vianna – FAV teve seu início em (2001) e encontra-se em situação ativa. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTYxNg==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MTg=>>>. Acesso em: 03 fev 2022. O primeiro e o único curso de Licenciatura em Dança oferecido no estado do RJ em uma instituição federal de nível superior é o curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Sua criação em (2010), aconteceu a partir do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)”. O curso encontra-se em situação ativa. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTg2/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MTg=>>>. Acesso em: 03 fev 2022.

interessam, do que converter esse interesse em esforço de pesquisa”. (LUDKE, 2009, p. 100). Dentro desta perspectiva também é interessante pensar em como a universidade, a partir dessas ações, pode conseguir por meio do ESO em Dança movimentar a escola básica.

Tendo em vista a problemática da realização do Estágio Supervisionado Obrigatório em dança, apresento nesta pesquisa a seguinte pergunta: Quais potências surgem da experiência de Estágio Supervisionado Obrigatório e quais desafios foram enfrentados por egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ para a realização desta prática na escola básica?

A pesquisa tem por objetivo geral investigar a percepção de egressos do curso de licenciatura em dança da UFRJ acerca do lugar que o Estágio Supervisionado Obrigatório ocupa na formação inicial de professores de Dança. E como objetivos específicos: pretende-se identificar as potências e os desafios relacionados ao campo de estágio em Dança a partir do ponto de vista dos egressos entrevistados.

A escolha da metodologia é uma etapa importante para quem deseja desenvolver uma pesquisa. Através dela o pesquisador determina o caminho que precisa percorrer e as ações que precisam ser realizadas, para que, o que ainda é uma ideia se converta em pesquisa. Nesse sentido, os processos metodológicos imprimem identidade ao trabalho e estão, portanto, diretamente entrelaçados ao que se deseja investigar e aonde se quer chegar com os objetivos estabelecidos a fim de tentar responder o problema em questão.

A pesquisa sempre implica na premeditação, na vontade clara e determinada de se encontrar uma solução através da trajetória racional engendrada pela razão. A pesquisa presume a escolha de um caminho a ser trilhado para se buscar uma finalidade determinada (ZAMBONI, 2001, p. 43).

Nesta direção, para esta pesquisa o caminho metodológico escolhido foi inspirado pela necessidade de ouvir aqueles e aquelas que passaram pela vivência do Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Desse modo, optou-se pela realização de entrevistas a fim de conhecer a percepção dos que passaram por essa experiência e entender os desafios que foram enfrentados e as potências que surgiram ao longo desse processo.

Desta maneira, a pesquisa realizada neste trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, dado que “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 73). Como apontado por Moreira e Caleffe, a exploração desta

pesquisa foi movida pelo interesse de descobrir nos indivíduos que vivenciaram o ESO no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ o que os motivou à escolha do curso, a importância que o estágio assumiu em seus processos de formação e os desafios que por eles foram enfrentados na vivência desta etapa. Neste contexto, o entendimento acerca das características do cenário em que o ESO no curso de Licenciatura em Dança acontece, se materializa neste trabalho por meio dos relatos que esses indivíduos trazem de suas memórias.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa foi baseada em dois pontos principais: o primeiro ponto considerado foi que os entrevistados deveriam ser os que já tivessem passado pela vivência do ESO e o outro ponto importante para esta escolha foi o de identificar os progressos que o curso teve para a realização do ESO no período de dez anos. Sendo assim, optou-se pela escolha dos egressos do curso, pois, estes nos permitem conhecer tanto os desafios que eles enfrentaram no período do ESO, bem como, do cenário profissional que os respondentes encontraram após a conclusão do curso. Escolher egressos e não licenciandos também nos permitiu nesta pesquisa, conhecer os desafios do ESO que foram enfrentados pelos estudantes desde a criação do curso e, não somente de um ano específico como seria o caso se a pesquisa tivesse sido com licenciandos.

É importante destacar que pensando no campo de estágio que o curso vem construindo ao longo dos seus treze anos de existência, foram poucas as mudanças que aconteceram de um ano para o outro. Assim, para melhor identificar as conquistas alcançadas pelo curso, para a escolha dos entrevistados, foi aberto um intervalo de dois anos entre as turmas, começando a contagem pela primeira turma do curso que inaugurou o estágio no ano de 2012. Seguindo esta lógica, as entrevistas foram realizadas com egressos que cursaram o ESO nos anos de: 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020. O processo de escolha dos egressos aconteceu por meio da indicação daqueles que eram entrevistados, somando um total de 11 sujeitos entrevistados para a construção deste trabalho.

O tipo de entrevista adotado para esta pesquisa foi o de entrevista semiestruturada, que se caracteriza por ser “[...] possível de exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade” (MOREIRA; CALEFFE, 2008 p.169). Nesse sentido, foi criado um roteiro que contribuiu para a condução das conversas, mas sem a intenção de limitar a fala dos entrevistados, uma vez que, “[...] a entrevista semi-estruturada, se desenrola a partir de um esquema básico,

porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDIKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Sendo assim, as perguntas foram divididas no roteiro em três categorias com a finalidade de gerar uma condução no momento das entrevistas e para facilitar a análise e a compreensão dos dados obtidos.

A primeira categoria foi a de identificação. Nesta categoria foi possível conhecer melhor o sujeito entrevistado buscando com isso entender as motivações que o fizeram optar pelo curso de Licenciatura em Dança, identificar se existia o desejo de atuação em escolas de educação básica e se ao entrar no curso sabia que faria o ESO. A segunda categoria se refere de forma mais direta ao campo de estágio e buscou reconhecer os desafios e as potências do ESO específicos da vivência de nossos respondentes. Por fim o terceiro grupo de questões teve como intuito refletir sobre a prática do ESO também como um momento de descoberta e de apropriação do campo de atuação profissional. A divisão das perguntas em categorias foi adotada, com o intuito de organizar minhas reflexões acerca do ESO, bem como, para favorecer a organização das informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa.

A realização das entrevistas aconteceu via plataforma zoom e todas foram gravadas com a permissão dos participantes respondentes. A gravação foi realizada visando auxiliar a fase de transcrição das entrevistas. Os relatos e as informações trazidas pelos egressos aparecerão ao longo deste trabalho identificados por meio de pseudônimos a fim preservar a identidade de cada sujeito.

Como já mencionado, para a escrita desta dissertação foram ouvidos 11 egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, que compartilharam suas memórias contando como foi para eles a vivência do ESO. Tendo em vista que as informações trazidas por estes egressos assumem o grande protagonismo deste trabalho, penso ser apropriado para alimentar este tópico apresentar aqueles que farão parte deste diálogo. No quadro abaixo os egressos estão organizados pelos pseudônimos que aparecerão no texto e o ano da turma em que fizeram a prática do ESO.

Quadro 1. Relação de Egressos Entrevistados

Egressos do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Turma em que cursou o ESO
---	----------------------------------

Mônica	2012
José	2012
Rita	2012
Chiara	2014
Miguel	2014
Maria	2014
Bento	2016
Lourdes	2016
Tereza	2018
Ana	2018
Francisco	2020

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como podemos observar no quadro acima, as turmas de 2012 e 2014 tiveram três respondentes; as turmas de 2016 e 2018 tiveram dois respondentes para cada e a turma de 2020 com um respondente apresenta o ESO no contexto da pandemia de Covid-19. Além do ano da turma que fizeram parte, a trajetória de formação e os interesses profissionais são aspectos importantes para a identificação de cada respondente. Os quadros a seguir apresentam um pouco dessas informações:

Quadro 2. Sujeitos da Pesquisa

Turma 2012	Trajatória formativa e profissional
Mônica	É professora efetiva no Município de Queimados e atua no componente curricular Arte.
José	É efetivo na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – trabalha como professor de Arte em turmas do Curso Normal para formação de professores de nível médio. E já atuou como professor substituto no Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ.
Rita	É efetiva na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – atua como professora de Arte.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como é possível notar no quadro, três respondentes trabalham na vaga de professor de arte como efetivos em escolas da rede pública de ensino. José e Rita possuem matrícula na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e, Mônica na Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Queimados.

Quadro 3. Sujeitos da Pesquisa

Turma 2014	Trajatória formativa e profissional
Chiara	Dedica-se em pesquisar as relações entre o ensinar e aprender em dança. Já trabalhou como editora de livros didáticos. Ainda não teve a experiência de atuar como professora de dança na escola básica, mas não descarta essa possibilidade.
Miguel	Natural do estado de São Paulo veio para o RJ estudar no Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Trabalhou por dois anos com Dança na vaga de professor substituto no Colégio de Aplicação da UFRJ. Também gosta de atuar com dança em projeto social.
Maria	Natural de Belo Horizonte veio para o Rio de Janeiro estudar no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Atualmente trabalha em escolas de dança e já trabalhou com dança na escola como atividade extracurricular.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Chiara após a conclusão do curso direcionou o seu foco para a realização de pesquisa em dança no contexto acadêmico e ainda pretende atuar como professora na escola básica. Miguel gosta de dar aulas em escolas de educação básica, mas por conta de sua trajetória de formação em projeto social, também tem interesse de atuar com dança nesses espaços de ensino. Já Maria se identifica mais com escolas técnicas de dança.

Quadro 4. Sujeitos da Pesquisa

Turma 2016	Trajatória formativa e profissional
Bento	Veio do interior de São Paulo para estudar no Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Trabalhou como professor na educação básica no componente curricular Arte e tem atuado com o educativo do Festival Panorama.
Lourdes	Trabalhou por um tempo com dança em projeto social no interior de São Paulo e, atualmente tem utilizado seus saberes da

	dança para atuar na área da saúde, como terapeuta.
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa.

Bento sempre gostou de atuar na educação básica, mas tem buscado experimentar outras possibilidades na carreira profissional. Lourdes nasceu no RJ, mas quando concluiu o curso de licenciatura em dança foi morar em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nessa cidade chegou a trabalhar por um tempo dando aulas de dança em um projeto social, mas com o tempo seu entendimento sobre dança foi ficando cada vez mais voltado para o campo da saúde, fazendo com que ela buscasse outros cursos de formação para atuar nesta nova área de conhecimento.

Quadro 5. Sujeitos da Pesquisa

Turma 2018	Trajatória formativa e profissional
Tereza	É professora de balé clássico em escolas de dança e atua em uma escola de educação básica que oferece aulas de dança como atividade extracurricular.
Ana	Cursou Bacharelado em Dança e depois pediu reingresso para o curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Seu foco para atuação profissional é o das escolas de dança, mas não descarta a possibilidade de atuar na educação básica.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tereza e Ana sempre buscaram trabalhar com a dança em espaços de ensino não formal. Mas ambas não rejeitam a ideia de um dia dar aulas de dança na educação básica.

Quadro 6. Sujeitos da Pesquisa

Turma 2020	Trajatória formativa e profissional
Francisco	Morava em São Paulo e veio para o RJ estudar dança. Cursou primeiro o bacharelado e em seguida o curso de licenciatura. Já deu aulas em cursos livres, projeto social e escolas de educação básica com dança e teatro como atividade extracurricular. É intérprete-criador e deseja prestar concursos para a educação básica.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como intérprete-criador, Francisco vivenciou muitas experiências artísticas com a dança e o teatro. Como educador trabalhou em diferentes espaços de ensino não formal e, deseja um dia atuar como professor efetivo na rede pública de ensino.

Como proposto no título deste trabalho, esta escrita deseja estabelecer um diálogo dos desafios e as potências apresentadas pelos egressos com as ideias dos autores que tratam desta temática. A dissertação está organizada em quatro capítulos e, conta com as contribuições de autores que tratam especificamente de questões mais voltadas para o Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura e com autoras que tratam da formação de professores de dança.

Para o desenvolvimento desta escrita, a tese de Silvestre (2008) foi a principal inspiração, devido ao fato de a autora fazer uma abordagem sobre os sentidos e os significados do ESO por meio da fala do sujeito aprendente. Esta abordagem gerou identificação com o processo de construção da presente pesquisa, pois os desafios e as potências são considerados no texto deste trabalho por meio do protagonismo dos egressos que apresentam as experiências do tempo em que vivenciaram o ESO em Dança no Curso de Licenciatura da UFRJ. As reflexões de Pimenta (2012) também foram importantes para pensar o lugar e o papel que o ESO assume na formação de professores. E Lima e Aroeira (2011) contribuíram com discussões que apontam o ESO como um momento em que a formação do futuro professor acontece por meio da parceria entre a universidade e a escola básica. Dentro da perspectiva da formação inicial em Dança aparecem os estudos de Araújo (2021); Soter (2016) e Batalha (2016).

O primeiro capítulo discorre sobre o lugar que o Estágio Supervisionado Obrigatório assume nos cursos de licenciatura; expõe a relevância da pesquisa e apresenta o ESO no contexto do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ.

O segundo capítulo trata de questões relacionadas ao campo de estágio em dança; do entendimento do papel do professor de dança na escola e o choque de realidade que acontece quando os estudantes descobrem as exigências da prática de estágio.

No terceiro capítulo os desafios vivenciados pelos respondentes aparecem ao longo dos tópicos e são identificados como: a) de deslocamento dos estudantes para os locais de estágio; b) a baixa presença de professores de dança atuando como professor regente na educação básica; c) questões de acolhimento dos licenciandos na escola campo; d) desafios subjetivos nutridos pelo medo ser professor e por último e) os desafios que foram específicos de quem vivenciou o ESO na pandemia.

E no capítulo quatro os egressos revelam as potências que surgiram dos momentos de prática de ensino e são identificadas como: (a) momentos de diálogos que se constroem na prática de estágio; (b) aspectos formativos que se revelam nos aprendizados experimentados no estágio; (c) a descoberta do interesse pela atuação em sala de aula; (d)

o estágio como uma atividade de pesquisa e por fim (e) as contribuições dos respondentes sobre o cenário profissional que eles encontraram após a conclusão do curso de licenciatura em dança.

1. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA

Os cursos de licenciatura apresentam em seus currículos uma organização fixa que conta com disciplinas que são específicas da linguagem correspondente a cada formação, com disciplinas que são direcionadas para o campo de educação e com o Estágio Supervisionado Obrigatório.

Neste capítulo serão apresentadas discussões sobre a presença do ESO nos cursos de licenciatura e sobre a importância desse componente curricular para a formação de professores. O capítulo está dividido da seguinte maneira: a) o ESO na formação inicial; b) a relevância da pesquisa sobre estágio no campo de ensino de dança; c) apresentação do ESO no curso de Licenciatura da UFRJ e d) o ESO na formação dos professores de dança.

1.1 Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO na formação inicial

O Estágio Supervisionado Obrigatório – (ESO) está inserido nos debates voltados para a formação de professores que possuirão habilitação para atuar na Educação Básica. Como parte da formação inicial, o Estágio Supervisionado Obrigatório se constitui como uma das etapas essenciais na formação de professores. O ESO é uma exigência comum a todas as licenciaturas e sua vivência é considerada por muitos pesquisadores como uma experiência singular no processo formativo dos licenciandos, justamente por ser o momento do curso de formação inicial no qual os estudantes além de terem contato com o fazer docente, iniciam a prática em sala de aula com o auxílio do professor regente de turma da escola básica.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Art.2º ao definir, classificar e apresentar as relações de Estágio ressalta que o “estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (NEVES; CASTELLO, 2011, p.74). Desta forma, como parte do currículo da formação inicial, o Estágio Supervisionado Obrigatório se configura como requisito para os cursos de licenciatura, sendo obrigatório o cumprimento das horas de prática estabelecidas nesta carga horária e essencial para a obtenção de diploma de professor licenciado. O Estágio Supervisionado Obrigatório, ainda segundo a Lei nº 11.788, Art.3º precisa acontecer em escolas de educação básica sob a supervisão e orientação do professor formador (responsável pela disciplina de Prática de Ensino) e do professor

regente de turma da escola-campo (escola em que o licenciando cumprirá suas horas de prática).

Neste contexto, a respeito dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) apresenta o estágio supervisionado como uma das “competências profissionais” a ser desenvolvida na formação inicial como prática pedagógica, com carga horária de 400 horas realizadas “em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso – (PPC) da instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. 6). Deste modo a orientação é que a prática de estágio aconteça na escola, junto ao componente curricular do curso em que o estagiário esteja sendo formado, ou seja, um licenciando em Dança, dentro dessa lógica, deveria estagiar junto ao professor (a) regente de turma que seja licenciado (a) em dança para que assim possa ter contato direto com sua área de formação.

Mas em que de fato consiste o Estágio Supervisionado Obrigatório? Este é um questionamento recorrente dos estudantes em processo de formação, sobretudo, para tentar entender o porquê da obrigatoriedade do ESO para a conclusão do curso. Início essa discussão com o questionamento trazido com frequência pelos licenciandos a fim de alimentar nossa compreensão do lugar de importância e das especificidades do ESO na formação de professores.

Para introduzir esta conversa, me senti inspirada a buscar os significados relacionados ao termo “estágio”, como um caminho de aproximação ao sentido atribuído a este, na dimensão do Estágio Supervisionado Obrigatório.

Neste exercício, o primeiro significado que me chamou atenção foi: “Situação entre uma coisa e outra, momento preparatório que antecede algo²”. Esta descrição me chamou atenção pois pode trazer pistas interessantes para o entendimento do processo formativo experienciado no Estágio Supervisionado Obrigatório na formação de professores. Deste modo, me aproprio desta definição como ponto de partida para discutir o ESO como momento preparatório, como um espaço-tempo que, inserido na formação de professores prepara os estudantes por meio de experiências que são compartilhadas nas horas de prática vivenciadas na escola básica que antecedem a futura atuação docente.

Nessa direção, o sentido de “preparatório” pode ser entendido no momento do ESO como um conjunto de ações que são planejadas para serem praticadas em um espaço específico conhecido como escola de educação básica. Da mesma forma, esse conjunto

² Extraído de: <<https://www.dicio.com.br/estagio/>>.

de ações acontece em um momento específico do curso a fim de possibilitar o desenvolvimento dos estudantes para este “algo” que os espera quando estiverem formados. Contudo, sabemos que o estágio de maneira isolada, não é suficiente para dar conta de toda a preparação necessária para o exercício da prática docente, entendendo, com isso que o curso como um todo é essencial no processo formativo do futuro professor.

Outro significado que desejo compartilhar é o que concebe a palavra estágio como “cada um dos momentos em que se pode dividir um processo ou uma evolução³”. Nesta definição compreendo a expressão “dividir” não somente pelo sentido de separação de etapas, mas como oportunidade de trocas e de partilhas que surgem no momento do estágio, ou seja, na vivência desse processo os licenciandos podem partilhar com o professor regente e com os colegas de turma os medos, ideias e percepções sobre a realidade que estão experimentando. Com isso, entendo, também, que essa possibilidade de trocas permite a evolução dos licenciandos acrescentando maturidade ao processo de formação.

Para Lima e Aroeira (2011), o estágio não somente marca o início de uma profissão, mas também é entendido pelas autoras como “um espaço onde continuamos a nascer profissionalmente e a aprender importantes lições de vida e de trabalho” (LIMA e AROEIRA, 2011, p. 117). Nesta reflexão, compreendo que como todo nascimento, o nascer da profissão não acontece sem esforço e sem a superação de desafios; quando reflito sobre a experiência do parto, por exemplo, entendo que antes desse momento, existe todo um percurso de gestação que nutre e prepara para que enfim possa acontecer o tão esperado nascimento.

Assim, acrescento neste comentário que o ESO talvez não se constitua somente como o nascer da profissão, mas, também, pode ser entendido como o momento da formação inicial no qual acontece a gestação da profissão, pois, na vivência do ESO, os licenciandos são nutridos por meio da experiência do primeiro contato direto com a profissão docente e nutridos do contato com o espaço escolar. Por esse motivo, concordo que continuamos a nascer profissionalmente nesta experiência, porque acredito que as lições aprendidas no ESO de certo modo acompanham a nossa prática ao longo de toda trajetória profissional. Com frequência, quando um novo desafio se apresenta na profissão, este vem com a sensação de estarmos diante do desconhecido, sensação que já

³ Extraído de: <<https://dicionario.priberam.org/est%C3%A1gio>>.

começa a ser sentida no ESO, e com isso a possibilidade do nascer de novo, a possibilidade de um novo aprendizado e a possibilidade de evoluir profissionalmente.

Deste modo, compreendo que a carreira de professor constantemente lida com essa sensação de estar diante de algo desconhecido, por isso, a necessidade da formação continuada, pois, além dos desafios relacionados à profissão, entende-se que o conhecimento não seja algo estático, mas sim dinâmico e que se atualiza a todo o momento, não se esgotando em si mesmo. Com isso, percebendo a necessidade deste contínuo aprendizado, é possível reconhecer que uma formação inicial sólida é aquela que constrói nos futuros professores o que Freire (2011) nomeia como consciência do inacabamento, ou seja, a consciência de que a formação do professor é um constante nascimento e precisa ser alimentada ao longo de toda a trajetória profissional.

Dentro da dimensão da formação inicial, Silvestre (2011) considera que “formar professores significa prepará-los para o exercício de uma profissão” (2011, p.170). Preparar para o exercício da profissão, talvez seja apresentar as possíveis realidades profissionais que poderão ser encontradas após a conclusão do curso. É, claro que essa apresentação não funciona como um manual que o futuro professor usará em sua prática, mas irá possibilitar reflexões profundas sobre o exercício de uma profissão que é pouco reconhecida e pouco valorizada, mas que busca promover a transformação de inúmeras realidades dentro de salas de aula.

Pimenta e Gonçalves (1990) já apontavam que “[...] um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira” (1990, p. 129). Entendo com isso, que aproximar os licenciandos da realidade escolar é aproximá-los do contexto social, histórico e cultural em que a escola básica se constitui, considerando, também, a precariedade das condições em que o ensino acontece, para que a partir dessa aproximação eles possam refletir sobre o papel que desempenharão na educação básica como futuros professores.

Aproveitando este comentário que concebe a ideia do curso não ser somente a prática, mas a teoria sobre a prática docente, é importante lembrar que o ESO, muitas vezes foi entendido de forma isolada como a parte mais prática do curso, no qual as teorias aprendidas são colocadas à prova. Compreendido desta maneira, o Estágio Supervisionado Obrigatório perde muito do seu real sentido, que é o de, junto com as demais disciplinas do curso, contribuir para a formação de futuros professores que sejam capazes de refletir teoricamente sobre a prática que exercem.

Neste contexto, a relação entre teoria e prática, é uma questão bastante abordada por Pimenta (2002); Pimenta e Lima (2004); Pimenta, Fusari e Almeida (2005); Pimenta (2012) nas reflexões sobre ESO, sendo na maioria das vezes debatida para pensar o estágio em unidade com as demais disciplinas do curso e não somente como a parte prática. Ainda assim, mesmo que as discussões compreendam o estágio dessa forma, a ideia que concebe o estágio somente como prática ainda não foi totalmente desconstruída. A expectativa de que no ESO serão aprendidas todas as habilidades para o exercício da profissão ainda é um ponto de destaque que precisa ser superado nas conversas sobre o processo formativo dos professores.

Sobre o entendimento e a definição das exigências do ESO na formação inicial, Pimenta (2012) esclarece que:

Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]. Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão (2012, p. 27).

Como exposto, é necessário que o curso como um todo, disciplinas somadas ao estágio, contribuam para a formação profissional do futuro professor possibilitando vivências que estimulem pensamentos reflexivos acerca do fazer docente. Compreendendo assim, que dentro dessas vivências possibilitadas pelo curso, o estágio é a vivência que proporciona aos estudantes um encontro que os permite tocar de maneira mais direta na realidade da escola e tem como dever, fazer com que, a partir desse encontro, os estudantes se sintam instigados a refletir sobre a prática e o fazer de um professor e a prática que desejam realizar quando formados.

Ainda assim, apesar de o estágio se concretizar a partir da aproximação do licenciando com o campo que este atuará quando formado, essa aproximação não garante a este encontrar todas as respostas para os desafios relacionados à prática de um professor na escola básica. Desse modo, faz mais sentido pensar o estágio como um momento que ao aproximar o licenciando da escola, possibilita a vivência de experiências reflexivas sobre a prática que enriquecem o processo de sua formação.

Nas discussões de Pimenta e Lima (2006), o ESO é debatido como campo de conhecimento, sendo nesse sentido compreendido pelas autoras a partir de uma percepção que supera as discussões que concebem o estágio somente como uma atividade prática dissociada da teoria. Visto como campo de conhecimento, o estágio passa a ser concebido

como um espaço favorável para a produção de conhecimento e como uma oportunidade de experimentar mais de perto o cotidiano da profissão de professor no contexto escolar. Nesta perspectiva, enxergar o ESO como campo de conhecimento, é compreendê-lo como um momento do curso que para além do cumprimento de horas, promove nos estudantes licenciandos, reflexões que são necessárias acerca da profissão docente, bem como, dos desafios e realidades que fazem parte da comunidade escolar.

Ainda nesta percepção, o ESO é entendido como campo de conhecimento, por ser um espaço-tempo em que surgem diversas questões acerca da atuação docente e da escola básica como lugar de atuação profissional e, estas questões fazem com que os estudantes se sintam instigados a pensar sobre o modo como exercerão a própria prática quando formados. Por sua vez, esta realidade, pode inspirar novas produções e interesses de pesquisa que podem fortalecer ainda mais a parceria entre a universidade e a escola. Dessa forma:

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvido concomitante ou após o período de estágio. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 17).

Como apresentado acima, o estágio abre possibilidades para a mobilização de pesquisas a fim de ampliar a compreensão das situações que são vivenciadas e observadas na escola, sendo assim, apesar dos licenciandos não estarem ainda atuando como professores, a vivência do estágio proporciona pela via da pesquisa desvendar os desafios da profissão. Nesta perspectiva “[...] quando o estágio é fundado na práxis assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática” (LIMA E AROEIRA, 2011, p. 119).

Nesta linha de pensamento, o licenciando ao observar de maneira ativa a realidade da escola na prática de estágio, sentirá o desejo de levar para o espaço acadêmico, questões a serem discutidas com a turma e com o professor supervisor e, com isso, levará também para a escola ideias e reflexões que surgiram por meio das questões/discussões vivenciadas na universidade. “Daí a importância do estágio na identificação com a profissão de professor e na necessidade de diálogos reflexivos entre os formadores e os formandos, entre a escola e a universidade, entre os alunos da educação básica e os professores que recebem os estagiários” (LIMA e AROEIRA, 2011, p.118). Assim, a partir de Lima e Aroeira (2011), destaco dois pontos que considero interessantes para a

prática de estágio. Primeiramente, enxergar “a importância do estágio na identificação com a profissão de professor”, isto é, os saberes da profissão, os desafios da docência, mas, além disso, a identificação provoca no futuro professor o compromisso com a comunidade escolar. Nesse ponto também acrescento a importância do estágio na não identificação com a profissão de professor. Digo isto, porque muitos estudantes ao se depararem com a realidade da escola descobrem que não desejam atuar naquele espaço e isso não significa que a experiência de estágio tenha sido ruim ou que não tenha cumprido seu papel. O outro ponto que destaco é a necessidade de diálogos reflexivos ao longo deste processo, envolvendo alunos estagiários, professor supervisor, professor regente e alunos da educação básica.

Esses diálogos não serão suficientes para resolver todos os problemas e não responderão todas as questões que surgem com essa experiência, mas com certeza podem favorecer a parceria entre a universidade e a escola e, conseqüentemente acrescentar força na luta por uma educação de qualidade.

1.2 Por que pesquisar o Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança?

Como egressa do Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, tive com esta pesquisa a oportunidade de revisitar minhas memórias de licencianda e relembrar os aprendizados que adquiri ao longo do meu processo de estágio. E, ao revisitar estas memórias destaco que mesmo com os aprendizados que tive com esta experiência, a verdade é que o estágio foi para mim também um período longo e doloroso do curso, pois, tive muitas dificuldades para concluir as horas de prática. Considero importante abordar a relevância que o Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança ocupa em minha trajetória, tanto do ponto de vista da formação inicial, quanto em relação a experiência profissional.

Minha trajetória na formação inicial começou em 2012 com meu ingresso no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. No início do curso eu sabia que teria que fazer algum tipo de estágio, mas não sabia como seria e nem fazia ideia da maneira como o Estágio Supervisionado Obrigatório era estruturado nos cursos de licenciatura. Um pouco antes de serem abertas as inscrições das disciplinas Didática da Dança I/II e Prática de Ensino que deveriam ser cursadas no sexto período, a coordenação do curso de licenciatura em dança, naquele momento, representada pela Prof.^a Mabel Botelli, organizou uma reunião com a minha turma, para que a professora responsável por estas disciplinas pudesse apresentar o contexto e as condições em que o estágio seria realizado. Lembro-me de ter

sido essa reunião, o primeiro contato que a minha turma teve com a realidade do Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança e o nosso primeiro contato com as dificuldades reais para a sua realização na escola básica.

Diante das condições apresentadas naquele contexto, ao ouvir que tínhamos apenas duas opções de escola, naquele momento, para cumprir o estágio, ficou claro, pelo menos para mim, que a presença de professores de dança como regentes de turma estava longe de ser uma realidade efetiva nas escolas de educação básica no Rio de Janeiro e, que entender as condições do meu estágio já informava sobre os desafios que seriam enfrentados quando estivesse formada. Assim, inscrita nas disciplinas de Didática da Dança I e Prática de Ensino de Dança, eu passei a conhecer mais sobre as possibilidades de atuação do professor de Dança na escola básica que antes deste momento do curso, eu conhecia de forma ainda muito superficial. Neste sentido, os encontros me fizeram descobrir interesses relacionados à atuação dos professores de dança no ensino formal e, de certo, modo influenciaram as escolhas que fiz após a conclusão do curso.

Ao iniciar a prática do ESO na escola, meu maior desafio foi a distância geográfica, porque grande parte da carga horária de estágio deveria ser cumprida no Colégio de Aplicação da UFRJ – CAp, situado no bairro da Lagoa zona sul do Rio de Janeiro. A locomoção para o CAp era uma realidade muito difícil, pois, o município de Belford Roxo/RJ onde moro é muito distante da zona sul e os gastos com a passagem eram um investimento muito alto para mim. Além da questão com o investimento da passagem, era necessário sair de casa muito cedo para chegar no horário do início das aulas que ocorriam no turno da manhã e, muitas vezes, isso não era possível devido ao perigo imposto pela violência no estado do Rio. A outra opção para complementar a carga horária do ESO era a Escola Técnica Adolpho Bloch – ETEAB/FAETC, um curso técnico de Dança, situado no bairro de São Cristóvão, zona norte do RJ, mas o número de aulas que podíamos assistir nesta instituição era mais reduzido e não dava conta de toda a carga horária total exigida no ESO.

Diante disso, essa foi uma realidade que dificultou por muito tempo a conclusão das minhas horas de ESO. Cheguei a trancar o estágio por um ano, mas quando retornei o cenário não tinha mudado e as dificuldades continuaram me impedindo de avançar com o estágio. Dadas às circunstâncias, o curso se mobilizou para criar uma alternativa que atendesse aos requisitos exigidos para uma escola que pudesse ser meu campo de estágio, pois, com aquela configuração eu não conseguiria terminar.

Naquele momento, por meio de uma das professoras do Departamento de Arte Corporal – DAC, surgiu a possibilidade de concluir o estágio transferindo as horas que seriam cumpridas no CAp, para o Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional (CAEP/FAETEC) – Escola Favo de Mel, situada em Quintino Bocaiuva, zona oeste do RJ, nas aulas de dança conduzidas pelo grupo de Alfabetização Corporal coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Donato de Matos. Foi uma oportunidade única ter concluído meu estágio acompanhando o trabalho realizado por este grupo e com certeza acrescentou ainda mais maturidade no meu processo de formação.

Com esse relato, procuro demonstrar que os desafios que tive no estágio favoreceram a minha reflexão sobre os problemas que são enfrentados pelos cursos de formação inicial em Dança, para conseguir parcerias com escolas que atendam aos requisitos exigidos para a realização do ESO.

Do mesmo modo, pude refletir sobre a luta que a Dança trava para assegurar seu lugar no currículo da escola básica e sobre como os professores de dança batalham para conseguir uma vaga no ensino formal. A partir dos desafios que enfrentei no meu estágio, entendi que essas não eram dificuldades enfrentadas apenas por mim, mas que eram as dificuldades de um campo que ainda está se consolidando na educação básica.

No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, ainda são poucos os municípios que têm a Dança efetivamente presente no currículo das escolas como um dos componentes do ensino de Arte. Dessa forma, entendendo o estágio como um momento essencial para a formação desses professores, é possível identificar o quanto a desvalorização da Dança como ensino de Arte no espaço escolar interfere para a realização desse processo.

Com isso, as pesquisas voltadas para o ensino de Dança são cada vez mais necessárias para que esta linguagem artística possa se fortalecer enquanto campo de conhecimento. Nesse sentido, a primeira motivação para a realização deste trabalho consiste no desejo de contribuir para que a Dança possa ser cada vez mais reconhecida na sua cientificidade e produção de saberes. Da mesma forma, pesquisar o campo de Estágio Supervisionado Obrigatório como componente da formação inicial em Dança é uma abordagem relevante, pois, apesar de existirem diversas pesquisas que tratam da importância do estágio na formação inicial, ainda são poucas as que discutem sobre este assunto no ensino de Dança. Penso que o desenvolvimento de mais pesquisas sobre esta questão pode, de algum modo, fortalecer ainda mais a Dança enquanto área de conhecimento na universidade, assim como, na educação básica.

Neste sentido, o tema deste trabalho se justifica por se tratar de uma abordagem sobre o estágio supervisionado obrigatório no campo da Dança e por ser o primeiro trabalho até agora a tratar deste tema especificamente no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desejo que este trabalho contribua para o Programa de Pós-Graduação em Dança – PPGDan da UFRJ, assim como, para a linha de pesquisa de Dança-Educação, pois, este é um tema que trata de questões importantes para o ensino de Dança na educação básica.

1.3 O Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ

O curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro como aponta Gualter (2016), foi criado em 2010, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – (Reuni), e é dirigido/coordenado pelo Departamento de Arte Corporal – DAC. O DAC está inserido na Escola de Educação Física e Desportos – EEFD, que faz parte do Centro de Ciências da Saúde – CCS situado na Cidade Universitária/Campus Fundão.

A criação do Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ foi uma grande conquista para o ensino de Dança do Estado do Rio Janeiro, sendo o único curso de Licenciatura em Dança do estado em uma Universidade Pública. A respeito da criação do curso Gualter relata que:

O curso de Licenciatura em Dança da UFRJ era um antigo anseio nacional, particularmente da sociedade carioca, compartilhado com a comunidade do DAC. Desde a década de 1980, projetos vêm sendo desenvolvidos pelo departamento com as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro com o objetivo de fortalecer a inserção e difusão da dança no ensino público fundamental da região. Essas ações culminaram, em 2000, na realização do I Curso de Especialização em Dança-Educação da UFRJ, uma parceria firmada entre o DAC e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O curso, coordenado pela professora Celina Batalha e com a colaboração da professora Maria Ignez Calfa, foi ministrado para 30 professores que trabalhavam com dança na rede pública de ensino da cidade (2016, p.172).

O relato acima é muito pertinente para alimentar a discussão desta pesquisa, pois nos permite pensar a respeito tanto da dimensão formativa do professor de dança quanto a respeito da escola básica como possibilidade de atuação para este futuro professor.

Como é possível observar, a criação do curso foi alimentada por uma necessidade. Mais do que isso: a criação do curso nasceu a partir de um anseio e do desejo de fortalecer

a inserção e a difusão da dança no ensino público. E a beleza de tudo isso é perceber que este anseio foi alimentado por ideias que se materializaram em ações que tinham por principal objetivo fazer a dança chegar ao chão da escola.

Nesse sentido, entende-se que por meio deste anseio, a primeira grande conquista foi ter conseguido que o curso de Licenciatura em Dança fosse criado em uma Universidade Pública Federal. De acordo com Gualter:

[...] a ausência de cursos de Licenciatura em Dança oferecidos por instituições públicas de ensino e a inserção da dança na grade curricular da rede pública do ensino fundamental do Rio de Janeiro, ainda que timidamente, imputaram a única universidade pública no eixo carioca da formação acadêmica em Dança, a UFRJ, o compromisso de criar uma licenciatura na área. No decurso, a Licenciatura em Dança da UFRJ teve início em março de 2010. A justificativa assinala uma crescente demanda do mercado pelo profissional licenciado em Dança, a cada dia mais presente nas escolas, na formação dos alunos, nos processos de educação formal e não formal. (2016, p.172).

A descrição exposta na citação nos permite entender um pouco do contexto da criação do curso e do cenário que os profissionais da dança vivenciavam e, o que passa a mudar e a ser construído a partir da criação do curso em 2010. Com isso, reconhecemos que a criação deste curso foi uma grande conquista para o crescimento do campo da Dança no estado do Rio de Janeiro, e sem dúvida este crescimento tem possibilitado que licenciados em dança cheguem com mais frequência ao espaço escolar como lugar de atuação. Mas o anseio para que a área de Dança cresça e ganhe ainda mais espaço na educação precisa continuar sendo alimentado, pois, ainda temos muito a conquistar.

Assim, quando pensamos nos espaços e direitos que ainda precisam ser assegurados para o licenciando em dança, isso se estende ao Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança, visto que, ainda são muitos os desafios enfrentados para que a sua realização aconteça na escola básica. Quando nos deparamos com esta temática, o que descobrimos é que ainda existe muito pelo que lutar para que professores de Dança assumam o lugar de professor regente na educação básica na área de Arte. E como o curso de Licenciatura em Dança da UFRJ tem, desde que foi criado em 2010, se mobilizado para assegurar aos seus licenciandos a realização da prática do ESO?

Na UFRJ, os cursos de licenciatura tem sempre a Faculdade de Educação – (FE) como parceira. São parcerias entre os institutos/unidades e a Faculdade de Educação. Sendo assim, o curso de Licenciatura em Dança também se inclui neste contexto. De modo estrutural, este vínculo faz com que na organização da carga horária de todos os cursos de licenciatura, algumas disciplinas sejam gerenciadas pela Faculdade de

Educação e dentro deste quadro estão incluídos Didática Especial da Dança I e II e a prática de ensino, o Estágio Supervisionado Obrigatório.

O curso de Licenciatura em Dança ⁴tem duração de quatro anos e é composto de uma carga horária extensa que se distribui entre disciplinas que são mais específicas dos conhecimentos em Dança e as disciplinas mais voltadas para o campo da educação. As disciplinas mais gerais do campo da educação são comuns a todas as licenciaturas e geridas pela Faculdade de Educação, com exceção da Didática Especial da Dança I e II.

Tendo em conta esta organização, há regras e orientações para o ESO que são comuns às demais licenciaturas. Isso significa que existe uma regulamentação de estágio estabelecida pela instituição e que todos os cursos devem cumprir. Dentro desta regulamentação, uma das exigências estabelecidas pela UFRJ é que as horas de prática do ESO devem ser desenvolvidas, prioritariamente, em instituições da rede pública de ensino. Outro aspecto relacionado a esta exigência, é que as escolas onde o ESO deve acontecer fazem parte de uma rede conveniada e esse convênio é realizado pela UFRJ e escolas e redes parceiras. Existe também um seguro que é um investimento institucional para manter o licenciando naquele espaço, ou seja, sem este seguro o licenciando não pode cumprir suas horas de prática na escola de educação básica. E por fim o licenciando deve estagiar junto a um professor regente da sua área de formação, como podemos observar a seguir:

Pelas orientações da UFRJ para seus quase trinta cursos de licenciatura, o ESO deve acontecer, prioritariamente, na educação básica e nas redes públicas de ensino, junto a professor regente licenciado na área em questão. É esperado, portanto, que um licenciando em Matemática realize seu ESO em escolas de educação básica junto a professores de Matemática, ou que licenciandos em Educação Física possam se integrar como estagiários em escolas, sob orientação de professores de Educação Física (SOTER DA SILVEIRA; CIPRIANO NETTO; MACEDO; LIMA; RAMALHO; AGUIAR, 2021, p. 1102).

Nesta perspectiva, é esperado, também, que um licenciando em Dança realize as suas horas de ESO em escolas de educação básica junto a professores de Dança, mas é exatamente neste ponto que está o grande dilema que o curso enfrenta: assegurar aos seus licenciandos a vivência desta etapa da formação, visto que o curso de sua criação tem trabalhado para:

[...]a construção de uma rede de parceiros na educação básica para acolhimento de estudantes de graduação em Dança para fins de estágio

⁴ A ementa do curso encontra-se em:

<<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/28FA7EA7-92A4-F79A-0A97-8D3616093149.html>>.

tem sido parte substancial do trabalho dos professores responsáveis pelo estágio. Ainda que a UFRJ tenha uma extensa rede de instituições conveniadas para acolhimento dos licenciandos de suas várias licenciaturas, o pequeno contingente de docentes licenciados em Dança atuando nessas redes restringe a inclusão de licenciandos em Dança nas escolas (SOTER DA SILVEIRA; CIPRIANO NETTO; MACEDO; LIMA; RAMALHO; AGUIAR, 2021, p. 1102).

Conforme apresentado, o curso desde sua criação vem construindo redes e parcerias a fim de assegurar o acolhimento dos licenciandos em dança na escola básica, mas o que dificulta esta realidade é o fato de ainda serem poucos os professores licenciados em dança que atuam como professor regente no ensino formal.

Esta rede de parcerias e este trabalho são conduzidos pela professora Silvia Soter, que responde pelo ESO de Dança na Faculdade de Educação e atua como a única professora nas disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino de Dança desde que o curso de licenciatura em Dança foi criado. No curso as disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino são vivenciadas ao longo de um ano e meio, dividido por semestres. A divisão é feita em quatro tempos por semana, sendo dois tempos relacionados à Didática e dois tempos relacionados à Prática de Ensino, contabilizando um total de 30 horas por semestre em sala de aula da universidade.

Após o término de dois períodos de encontros de prática de ensino, os licenciandos passam a ter encontros de orientação de estágio que são marcados a cada quinze dias para conversar a respeito das experiências que estão sendo vivenciadas na escola. Somadas às horas destinadas a essas aulas que são vivenciadas na universidade, existem as horas de prática que são as atividades direcionadas ao campo de estágio (este momento compõe a maior parte das 400 horas obrigatórias do ESO), sendo que 240 horas se destina ao estágio dos licenciandos na escola básica.

Nessas 400 horas, para muitas licenciaturas da UFRJ, 100 horas podem ser realizadas com atividades em contexto não escolar. No curso de Licenciatura em Dança, para dar conta destas 100 horas, os licenciandos cumprem com uma série de ações que são divididas em: realização de entrevistas com professores da dança que atuam em espaços de ensino formal e não formal, bem como, atividades de observação em aulas de dança no contexto de ensino não formal. Estas atividades ampliam o conhecimento dos estudantes acerca dos espaços que um professor licenciado em dança pode atuar.

1.4 Formar professor de Dança para qual contexto?

A procura por um curso de licenciatura, na maioria dos casos, é marcada pelo desejo de ser professor, já que essa formação habilita os professores para atuar na educação básica. Contudo, entendemos que nem sempre esses licenciados, de fato decidem pela escola básica, ainda que o curso de formação inicial aponte para ela. No contexto da formação em dança, por exemplo, existem as escolas/academias de dança, os cursos livres e os diferentes espaços que tem a Dança na dimensão de ensino não formal que recebem tanto licenciados quanto aqueles que optaram pelo bacharelado ou ainda pessoas que não fizeram um curso superior em dança. Devido a esta possibilidade de atuação, muitos estudantes por desconhecerem a especificidade de um curso de licenciatura questionam o fato de o ESO da Licenciatura em Dança não ser realizado também em espaços de ensino não formal. Com isso, a fim de trazer as especificidades do ESO, comum a todos os cursos de licenciatura, a abordagem deste trabalho aponta para a realidade do ensino de Dança na escola básica, dado que é neste espaço que a maior parte das horas de prática de estágio precisam acontecer.

O curso de licenciatura é uma etapa singular para aqueles e aquelas que decidiram pela profissão docente. A organização curricular de um curso de licenciatura se estrutura de acordo com as especificidades de cada campo a fim de aproximar ao máximo os licenciandos das realidades e dos desafios do ofício. Contudo, sabemos que a formação inicial jamais dará conta de todos os desafios relacionados à prática docente e que ao adentrar no espaço escolar cada professor desenvolverá suas próprias metodologias e formas de trabalho.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança:

O Licenciado em Dança é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Dança. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Dança, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Dança em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de Dança, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (2010, p. 27).

Como exposto acima, a formação do Licenciado em Dança deve capacitá-lo para funções que fazem parte do dia a dia da prática docente, tais como: planejar, organizar e, desenvolver atividades e materiais. Do mesmo modo, como também está explicitada, a atribuição central dada a esta formação é o exercício da docência na Educação Básica, ou seja, a efetiva presença do professor de dança dentro do espaço escolar.

Diante disso, ao refletir a respeito do exercício da docência na Educação Básica atribuído ao Licenciado em Dança, deve-se considerar o desenvolvimento e a aprendizagem de conhecimentos relacionados a este fazer. Uma vez que, além dos desafios do ofício que todo professor enfrenta diariamente dentro do espaço escolar, os licenciados em Dança, ao concluírem o curso precisam lidar, também, com os desafios de um campo que ainda está se firmando dentro do currículo da Educação Básica.

Ao mencionar a realidade dos que concluem o curso de Licenciatura em Dança no estado do Rio de Janeiro, percebemos que ainda são poucos os municípios que têm a dança dentro do currículo obrigatório. Desse modo, a única saída para os professores de dança que desejam atuar nas escolas da rede pública de ensino, é a de prestar concursos para a vaga de Artes, Educação Artística ou Artes Cênicas, no caso da Secretaria Municipal de Educação – (SME) do Rio de Janeiro. Isto significa que o licenciado em dança precisa a partir de sua respectiva formação, tentar dar conta e acessar um saber que não corresponde especificamente ao seu campo profissional. Este fato faz com que a atuação desse professor se aproxime da polivalência, uma vez que são exigidos dos professores que atuam no componente curricular Arte os saberes que não correspondem somente à dança, sua linguagem de formação. Desta forma, entende-se que mesmo com todos os avanços que já aconteceram no que diz respeito ao ensino de Arte nas escolas, a polivalência continua sendo imposta pelo sistema ainda que esta imposição aconteça de maneira camuflada. A polivalência marcou a entrada do ensino de Arte na escola em 1971 e fez com que professores tivessem que dar conta, em uma única disciplina, de todas as linguagens artísticas, como apontado por Soter da Silveira e Andries Nogueira (2021):

Pela reforma educacional de 1971, consolidada na Lei Federal n. 5.692/1971, a Arte, então denominada Educação Artística, passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras como atividade escolar. Para promover a educação artística dos alunos da educação básica, houve a necessidade de professores qualificados, o que levou à proliferação de cursos de licenciatura em Educação Artística no país. Esses cursos tratavam de conteúdos de Artes Visuais (chamadas naquele momento de Artes Plásticas), Música e Artes Cênicas (dança/expressão corporal e teatro), criando a figura do professor polivalente, um professor capaz de circular entre as linguagens artísticas, mas sem se aprofundar em nenhuma delas (2021, p.3).

Após tantos anos dessa realidade, essa é uma discussão que aparece na fala de muitos professores que atuam no componente curricular Arte. Mônica uma das egressas entrevistadas conta que em seu emprego atual, muitas vezes, precisa dar conta de conteúdos que não fazem parte de sua linguagem de formação. Sobre esta realidade ela contou:

No emprego que eu estou hoje – que é na prefeitura de Queimados – eu trabalho com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O meu concurso foi para Dança, mas eu ainda trabalho com outras linguagens, porque é a orientação da escola. Enfim, nós temos algumas formações e alguns fóruns de professores de Arte e, é sempre essa reclamação, porque os professores querem dar aulas das suas disciplinas de formação e isso ainda não é possível. Conheço até alguns colegas que dão aula especificamente de Dança, meio que à revelia dessa orientação, mas eu ainda não cheguei nesse patamar. Ainda estou no meu estágio probatório, então, mesmo com concurso de Dança, eu dou aula de outras linguagens.

Apesar de Mônica ter prestado um concurso específico para a sua área de atuação, não consegue dar aulas somente de Dança. A escola onde ela trabalha exige que em suas aulas sejam também abordados os conteúdos que fazem parte das Artes Visuais, da Música e do Teatro.

Diante destas circunstâncias, cabe trazer o que Strazzacappa já havia mencionado sobre a dimensão formativa de professores de linguagens artísticas e que ainda se enquadra nos problemas atuais de inserção profissional:

Apesar da existência de diferentes licenciaturas em vigor (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais), tratando especificamente cada uma das linguagens artísticas, nenhuma garante que o professor estará apto a trabalhar com propriedade as nuances de cada fazer artístico, o que obriga esse profissional a estar aberto a interlocuções com outros profissionais, a buscar cursos de aperfeiçoamento e atualização (STRAZZACAPPA, 2008, p.92).

Neste sentido, apesar do curso de licenciatura em dança conter na estrutura curricular uma variedade de disciplinas que visam à formação do futuro docente de Dança, o curso não tem como assegurar que todas as experiências vivenciadas ao longo da graduação, sejam suficientes para suprir todas as necessidades da docência, ou mesmo assegurar que quando formados os licenciados encontrarão na escola o espaço para trabalhar especificamente com Dança.

Ainda assim, a oportunidade de discutir sobre as questões da docência na vivência do curso possibilita que os licenciandos reflitam a respeito da prática que exercerão e já

na experiência formativa toquem nos problemas que farão parte da inserção profissional. Dessa forma, acredito que as discussões que acontecem no curso sobre os desafios da atuação profissional, permitem que os licenciandos se sintam mais preparados para o enfrentamento dessas realidades quando estiverem formados:

É com base nessa premissa que compreendemos a importância e os limites da formação inicial de professores como um tempo em que se organizam as bases da docência e que avistamos como formadora, a possibilidade de promover uma formação de pessoas que iniciem seu ofício com o compromisso de mudança (SILVESTRE, 2011, p. 166).

Assim, compreendendo a licenciatura, como um período em que se organizam as bases da docência. É importante refletir sobre as bases que são específicas para formar professores de dança, pois, estas são essenciais e precisam ser vistas como o alicerce que sustenta e dá suporte para que o ensino de dança se fortaleça ainda mais dentro da escola básica e que mudanças significativas possam continuar acontecendo neste cenário. E deve-se lembrar de que ao refletir sobre a formação inicial como um espaço/tempo em que se organizam as bases da docência, não se pode esquecer que inserido neste processo formativo, estão os aprendizados que advém da vivência do ESO.

No ESO os desafios do campo profissional começam a ser desvendados e esse momento de descoberta possibilita ao professor em formação refletir crítica e criativamente sobre as realidades da atuação docente. Voltando novamente ao assunto da polivalência, um modo de combater este fato que prejudica o desenvolvimento do ensino de Arte na escola, pode ser iniciado ainda na formação com a construção de estratégias criativas que sirvam futuramente como um conhecimento que possa ser acessado e sirva de ferramenta para combater a atuação do professor polivalente.

Também Araújo (2021), ao estudar o ESO em Dança percebeu a necessidade de apoiar os licenciandos no enfrentamento dos desafios do campo, um destes, a atuação polivalente. Como professora formadora de Estágio Supervisionado Obrigatório, Araújo percebeu nos encontros com estudantes do Curso de Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que era preciso desenvolver estratégias a fim de ajudá-los na vivência do ESO.

Como exemplo dessas estratégias criativas que podem ser construídas no processo de formação, a autora apresenta a proposta de Transposição entre Linguagens Artísticas – (TLA), voltada para investigar estratégias criativas que articulem a Dança com as demais linguagens artísticas. A proposta de TLA foi criada com o intuito de pensar em caminhos/estratégias para o desenvolvimento do trabalho dos conteúdos específicos de

Dança em diálogo com os conteúdos das demais linguagens artísticas do componente curricular Arte. Logo, o professor de Dança encontra nesta proposta, uma alternativa para enfrentar os desafios relacionados ao desconhecimento da presença da Dança na escola, como parte da disciplina de Arte. Na mesma dinâmica, o licenciando em Dança ao se deparar na experiência de Estágio Supervisionado Obrigatório, com a realidade de precisar estagiar com um professor regente de outra linguagem artística, possa por meio da proposta de TLA acionar os conteúdos referentes ao seu curso de formação em Dança. É importante destacar que esta proposta não enfatiza a sobreposição de uma linguagem em relação à outra, mas sim, a busca por “caminhos de transferência e de diálogo de uma linguagem para a outra” (ARAÚJO, 2021 p.119).

A proposta de TLA pode ser trabalhada de forma direta ou de forma indireta. Sendo assim, constitui-se Transposição entre Linguagens Artísticas – Direta, a correspondência e/ou diálogo direto de um conteúdo de Dança com um conteúdo específico de outra linguagem. Já o trabalho com a Transposição entre Linguagens Artísticas – Indireta, acontece quando o conteúdo de uma linguagem artística de forma indireta se torna um tema e/ou uma inspiração para a elaboração de uma aula de Dança. Nesse sentido, seja para trabalhar a proposta de TLA de forma direta ou de forma indireta é necessário que tanto o professor de Dança, quanto o licenciando em Dança busque ampliar seus conhecimentos acerca das demais linguagens artísticas, não para trabalhar na perspectiva da polivalência, mas para que a vivência dessa proposta possa ser realizada de maneira crítica, criativa e aprofundada. Como explicitado por Araújo:

[...] considerando que a denominação transposição entre linguagens artísticas, direta ou indireta, é o ajustamento entre as linguagens com a finalidade de construir o conhecimento em Dança/Arte, ao trabalhar o diálogo entre duas ou mais linguagens artísticas, estamos da mesma forma, pretendendo ampliar e oferecer múltiplas entradas, múltiplas formas de alcançar o saber. Assim, independente das especificidades do nosso campo de atuação, a Arte-educação é uma só (2021, p.124).

Desta forma, ao abordar a Dança na disciplina de Arte, a autora, apresenta algumas sugestões de planos de aula que foram pensados com base na experiência de estudantes que estavam cursando o Estágio Supervisionado Obrigatório. Nesse contexto:

[...] o objetivo do nosso trabalho foi encontrar uma solução para essa problemática da pouca inserção da Linguagem da Dança na disciplina de Arte, e também para procurar solucionar ou amenizar outro problema que se instaurava decorrente disso, que era o acompanhamento, do acadêmico de Dança [...] em seu estágio em sala de aula – realizado pelo professor regente licenciado em Artes Visuais – visto que no

estágio da licenciatura em Dança, o acadêmico precisava atuar a partir de sua linguagem de formação: a Dança [...] (ARAÚJO, 2021, p. 116).

Assim, dentro da proposta de transposição entre linguagens artísticas, o professor de Dança ao atuar na disciplina de Arte, tem como referência principal para a realização do seu trabalho os saberes relacionados à sua respectiva formação e através desses saberes constrói diferentes possibilidades para pensar as relações entre a Dança e as demais linguagens artísticas.

2. A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONHECENDO AS REALIDADES DO CAMPO DE ESTÁGIO

Este capítulo apresenta algumas realidades referentes ao campo de ESO em dança. No primeiro tópico as reflexões estão voltadas para pensar as implicações do ensino de dança no componente curricular Arte. O segundo tópico discute a respeito do lugar que os professores de dança ocupam na escola básica. E o terceiro tópico traz as motivações que impulsionaram os respondentes desta pesquisa pelo curso de Licenciatura em Dança da UFRJ e o choque de realidade que é vivenciado pelos licenciandos no momento que estes descobrem as exigências para a realização do ESO.

2.1 Reflexões sobre o ensino de dança no componente curricular Arte

O ensino de Dança no Brasil é marcado por longos anos de luta em busca por seu espaço no currículo das escolas de educação básica. Ante o exposto, esta reflexão teve como inspiração os estudos de Batalha (2016)⁵ que em sua dissertação de mestrado apresenta uma discussão a respeito do trabalho desenvolvido no espaço escolar por professores de Dança a fim de pensar em como o exercício desses profissionais reforça ou não a prática deste ensino no currículo da educação básica.

De acordo com a autora:

[...] embora o ensino de arte seja garantido por lei, e a dança represente uma das suas linguagens, ainda assim, é difícil localizarmos a prática de seu ensino na escola. Tal fato se situa como um fosso entre o aspecto legal e o que efetivamente acontece no contexto da prática. Enquanto esse descompasso continuar existindo, a dança terá dificuldade para se estabelecer no currículo da educação básica (BATALHA, 2016, p. 132).

É possível perceber que a discussão sobre o ensino de Dança na escola ainda é pouco conhecida por parte da comunidade escolar. Mesmo a dança estando presente como uma das linguagens que constituem o ensino de Arte, o pensamento de que este componente é representado apenas pela linguagem das Artes Visuais não foi totalmente superado. Sendo assim, o que vemos nas escolas, são professores de Dança realizando esse movimento de conscientização e precisando constantemente explicar os motivos que asseguram sua atuação no ensino de Arte. Isto nos leva a crer que, existe uma fragilidade em relação ao que é determinado por lei e o que de fato é efetivado no cotidiano do espaço escolar.

⁵ Pesquisa realizada por Cecília Silvano Batalha, com o título “Ensino de Dança na Escola: Concepções e Práticas na Visão de Professores”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

A partir desta realidade, a autora em seu trabalho dissertativo, dedica um de seus capítulos para analisar documentos importantes ao que diz respeito à orientação dos componentes curriculares na educação básica, a fim de identificar neles a confusão que tem impossibilitado o entendimento por parte da comunidade escolar ao que se refere ao ensino de Dança. A autora organizou os documentos da seguinte forma: âmbito nacional, perspectiva local e formação do professor de Dança. Nos documentos de âmbito nacional, Batalha (2016) analisa como a dança foi ganhando espaço na educação básica a partir destas publicações e o modo como o seu ensino é compreendido para o espaço escolar. Desta forma, são entendidos como documentos de âmbito nacional aqueles que são determinantes para a educação básica de modo geral e que representam a inserção do ensino de dança no currículo de forma mais abrangente. Sendo assim, a autora cita como principais documentos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – (LDB) em que a dança aparece como conteúdo obrigatório no ensino de Arte; a publicação dos Parâmetros curriculares nacionais que como um documento de referência cita o ensino de Dança pela primeira vez para a educação básica; a conquista significativa representada na Lei n.13.278 (BRASIL, 2016), que ao modificar os parágrafos 2º e 6º da Lei n. 9.394, fez com que a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais passassem a ser nomeadas (cada uma com suas especificidades), como as linguagens, que constituem a disciplina de Arte e por fim a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) em que a Dança novamente aparece como linguagem no componente curricular Arte.

Já nos documentos que apresentam uma perspectiva local, a autora analisou os que se referem ao Município do Rio de Janeiro, sendo eles, o Currículo Mínimo de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2012) e as Orientações Curriculares para o Ensino de Artes Cênicas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (SME, 2013). Apresentando através destes documentos, as brechas que os professores formados em Dança encontraram para atuar nas escolas do Município e do Estado do Rio de Janeiro.

Em relação à formação do professor de dança, aparecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (resolução nº 3 de 8 de março de 2004) e os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (MEC, 2010). Sendo estes documentos destinados ao entendimento sobre o ensino superior, explicitando qual o profissional de Dança que possui habilitação para atuar no contexto do ensino formal.

Considerando os dados apresentados pela autora, o reconhecimento da Dança como uma das linguagens artísticas a ser ensinada no componente curricular Arte vem sendo construído gradativamente. Nesta lógica, ao refletir sobre os documentos de âmbito nacional, considero necessário para este texto enfatizar a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), que teve sua publicação oficial no ano de 2017, ano posterior à publicação do trabalho de Batalha, e atualmente está em vigor orientando o currículo da educação básica em todo o país. Constituída como documento de caráter normativo, a BNCC define:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Desta forma, estão contidas neste documento as informações que organizam e estruturam as aprendizagens entendidas como essenciais para serem trabalhadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular é compreendida como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Como referência nacional para a formulação dos currículos, a BNCC tem dirigido o modo como os conteúdos devem ser aplicados e, as habilidades/competências que devem ser desenvolvidas a partir de cada um dos conteúdos aplicados nos componentes curriculares. Sendo assim, ao planejar a aula de um determinado conteúdo, cada professor precisa indicar a competência que será trabalhada e descrever as habilidades que serão exploradas a partir desta aprendizagem.

Quanto ao componente curricular Arte, de maneira mais específica, este aparece estruturado da seguinte forma na BNCC:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade,

a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p. 195).

Como é possível observar, a Dança na BNCC está constituída como linguagem artística inserida no componente curricular Arte junto com as Artes Visuais, a Música e o Teatro. Nessa configuração, podem atuar neste componente, professores licenciados em qualquer uma destas quatro linguagens artísticas, fato que reforçaria a possibilidade de atuação dos professores de Dança no contexto da educação básica. Desta maneira, enquanto linguagem a ser ensinada no componente curricular Arte a:

Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2017, p. 197).

Esta descrição traz elementos significativos para a discussão sobre o ensino de Dança na educação básica. É importante destacar o (re) conhecimento da Dança enquanto prática artística que se traduz pelo pensamento e sentimento do corpo, desconstruindo a imagem que tantas vezes foi alimentada no espaço escolar relacionando a Dança estritamente como atividade física.

Enquanto prática artística, a Dança pode inspirar processos criativos e investigativos que favorecem aos educandos experiências reflexivas acerca do movimento dançado. Do mesmo modo, ao vivenciar estas experiências reflexivas os educandos se reconhecem como autores em seus processos de investigação de movimento e autores da própria dança. Entende-se com isso que, assim como toda linguagem, a Dança estabelece relações, diálogos e produz conhecimento. Daí a importância de seu estudo estar inserido no componente curricular Arte, uma vez que, o contato com seus saberes proporciona, de forma única, a problematização a respeito de si mesmo e do mundo.

Contudo, além de estar como linguagem inserida no componente curricular Arte, a Dança na BNCC também está presente no componente curricular Educação Física como

conteúdo a ser aprendido. Este fato reforça novamente uma série de dúvidas sobre a discussão acerca do ensino de Dança na escola básica, visto que, os profissionais que atuam nestes componentes são de formações completamente distintas.

Existe uma distância e uma diferença enorme entre a Dança enquanto linguagem no ensino de Arte e a dança vista apenas como habilidades a serem desenvolvidas no contexto da Educação Física. Essa distância se traduz no modo como as duas experiências são vivenciadas, no modo como são entendidas e no modo como são valorizadas. Enquanto linguagem (volto a reforçar), a Dança tem autonomia em seus processos de criação e comunica saberes que são específicos da vivência artística. Como conteúdo da Educação Física, não pode ser experienciada da mesma maneira, pois, não existe espaço para a realização de leituras, criações e produções voltadas para o contexto artístico e estético.

Sendo assim, no componente curricular Educação Física a Dança é restrita ao seguinte entendimento:

[...] a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017, p. 218).

Diferente do modo como é citada enquanto linguagem, a Dança como unidade temática do componente curricular Educação Física é entendida dentro de uma concepção codificada de movimento. Ou seja, nessa concepção ela se restringe a realização de movimentos rítmicos, a organização de passos e a elaboração de coreografias. Se por um lado a Dança enquanto linguagem se estabelece a partir do pensar e do sentir o movimento dançando, enquanto conteúdo ela é compreendida somente pela perspectiva da execução.

Estas realidades nos levam a pensar que, apesar da conquista representada através do aparecimento da Dança como linguagem nas publicações de documentos de âmbito nacional, o que percebemos é que o lugar da Dança dentro do espaço escolar não está totalmente assegurado, visto que são grandes os obstáculos enfrentados para que a presença dela na escola aconteça de maneira efetiva. Como Strazzacappa já identificava no início dos anos 2000:

A dança situa-se no terceiro mundo da arte. Enquanto artistas plásticos discutem questões como a adequação de espaços públicos para

exposições, nós, profissionais da dança, pertencentes ao terceiro mundo da arte, discutimos questões ligadas à nossa sobrevivência. [...] A dança sempre esteve numa situação inferior à das demais manifestações artísticas (2003, p. 74).

A partir desta reflexão, ao se tratar das escolas de educação básica, é comum vivenciarmos situações em que a dança para existir precisa estar em função de outra linguagem artística, ou seja, sem o seu devido reconhecimento como uma linguagem artística única e independente. Dessa forma, ao mencionar que a dança se situa no terceiro mundo da arte, a autora aponta para o apagamento e para a desvalorização da dança comparada as demais linguagens artísticas. Embora muitas conquistas já tenham sido alcançadas nos anos que separam essa pesquisa da afirmação de Strazzacappa, as discussões dos professores licenciados em Dança, ainda se voltam para a dimensão da luta por sobrevivência no ensino formal, como apontado por Batalha:

No que se refere ao ensino de dança, embora sua presença atualmente seja legalmente garantida, sabemos que sua prática na escola ainda não é algo constante. Essa não oficialização do ensino impede que o mesmo receba atenção do poder público, do meio acadêmico, e da própria comunidade escolar (2016, p. 48).

Com isso, entende-se que essa não oficialização também se configura na dupla presença da Dança em documentos de orientação curricular, nos quais ela aparece como linguagem no componente curricular Arte e como conteúdo em Educação Física. Sem dúvida, esse é um fato que muitas vezes limita o processo de conscientização da comunidade escolar a respeito da dança enquanto campo de conhecimento. Desse modo, essa falta de clareza presente em tais documentos, desmerece a experiência dos estudantes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em dança, enxergando esse processo apenas como mais uma atividade física a ser realizada na escola básica. Diante desta circunstância, Strazzacappa considera que:

Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, visto que não tem conteúdo próprio. A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a Educação Física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Afinal, o que é exclusivo da dança? (2003, p. 74).

Claramente a Dança permanece buscando seu espaço no currículo da educação básica, visto que sua presença ainda é entendida de maneira distanciada do que ela representa enquanto área de conhecimento. Diante desse cenário e da história de luta política demarcada pela dança como linguagem artística independente, se torna cada vez mais indispensável que nossas pesquisas e práticas busquem de forma consciente construir respostas para este questionamento: “afinal, o que é exclusivo da dança?”.

2.2. Entendendo o lugar do professor de dança na escola

Para pensar a vocação e o ofício de professor é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola [...]. O ofício é inseparável do lugar onde é exercido [...] é preciso trazer à luz “o professor que todos temos dentro de nós” e, portanto, “o amor à escola” que lhe está subjacente.

(Larrosa, 2018/ Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor).

A escola é o lugar onde nasce e se constrói todo professor. Trazer à luz o amor que temos pela escola, é fazer memória de tudo que nela já vivemos, aprendemos e construímos. O professor que existe dentro de nós traz o rosto de muitos outros professores que passaram pela nossa história e nela deixaram marcas; professores que despertaram em nós o desejo pelo ofício. A professora que me tornei e me torno a cada dia carrega consigo muitos saberes compartilhados de professores que amam a escola e lutam por ela, embora, sejam pouco valorizados pelo trabalho que exercem.

Larrosa (2018) propõe de forma inspiradora, importantes reflexões a respeito do exercício da ação docente e, uma delas é entender, que é impossível pensar na vocação e no ofício do professor, sem pensar na materialidade da escola. Ou seja, é impossível pensar nesta profissão sem considerar as realidades, vivências e limites relacionados ao espaço escolar e ao dia a dia da sala de aula.

Nesse sentido, me aproprio desta afirmação para refletir sobre a vocação e o ofício dos professores de dança, sobretudo, para entender/questionar o lugar destes na materialidade da escola, visto que, “o ofício é inseparável do lugar onde é exercido” (LARROSA, 2018, p. 26). Com esta reflexão, aproveito para trazer à luz a professora

que sou, a fim de compartilhar meus percursos com a dança, entendendo que é nessa trajetória que tenho descoberto a cada dia, o meu papel dentro da escola básica.

Começo contando que minha primeira experiência dando aulas teve como ponto de partida o convite de um professor de dança moderna no ano de 2011. Na época, devido às dificuldades financeiras que eu atravessava, estava pensando em abandonar a dança e seguir para outra área de formação. Esse professor, ao perceber o que estava acontecendo comigo me convidou para trabalhar como sua assistente na academia onde eu fazia aulas. O professor Silas me disse: “Vou te ensinar a dar aula!”. Com essa expressão ele queria dizer que, eu ficaria por um tempo observando como ele conduzia as aulas e que nessa observação eu aprenderia como fazer. No final de cada aula, ele sempre compartilhava comigo algo sobre sua experiência profissional, sobre os lugares onde já tinha atuado e os coreógrafos com quem já tinha trabalhado. Esse período, sem dúvida, foi muito especial na minha jornada, pois, tinha profunda admiração por aquele professor e o considerava um modelo de profissional. Mas no fundo eu entendia que para “saber ensinar” eu precisava muito mais do que só observar a maneira como ele conduzia e elaborava as aulas.

A partir da experiência como assistente, fui convidada para assumir algumas turmas de balé infantil e, além dessa academia foram aparecendo outras oportunidades para trabalhar em escolas privadas de educação básica no quadro das atividades extracurriculares.

Em seguida apareceu minha primeira oportunidade para trabalhar com dança na rede pública de ensino, em duas escolas do Município de Duque de Caxias. Minha atuação nessas escolas aconteceu por meio do Projeto Mais Educação⁶ e, nesse projeto eu era responsável por conduzir as oficinas de dança que eram ofertadas para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O tempo em que atuei nessas escolas foi um período de muito aprendizado, mas apesar de atuar nas oficinas eu ainda não me reconhecia como professora. Vivenciei no projeto muitos problemas relacionados ao modo como as turmas eram organizadas, pois, além de serem lotadas, as turmas não eram divididas por faixa etária. Outro problema era a falta de um espaço específico para a realização da oficina, por isso, muitas vezes precisei

⁶ O Programa Novo Mais Educação tem como principal objetivo melhorar a aprendizagem das crianças e adolescentes em língua portuguesa e matemática, ampliar o tempo das mesmas na escola e também oferecer atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer com a intenção de melhorar o desempenho educacional dos estudantes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 20 abr 2020.

trabalhar com as turmas em lugares distintos da escola como, o pátio, a quadra, a sala de leitura e a sala de aula cheia de cadeiras. Em meio a esses problemas comecei a perceber que a realidade da escola era totalmente oposta ao que eu tinha vivenciado na academia, com turmas bem divididas e um espaço físico adequado e bem equipado para a realização das aulas.

Então, aquela vivência desafiadora nas escolas, me fez lembrar a expressão do meu professor de dança moderna – “Vou te ensinar a dar aula!” – e entendi mais uma vez, que as habilidades que eu tinha adquirido até aquele momento não eram suficientes para o exercício daquela função, por isso, eu não me reconhecia como professora. Naquele momento me dei conta de que nascia em mim o desejo de ser professora e que precisava buscar a formação necessária para isso.

Segundo Pimenta:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (1999, p. 20).

Dentro do assunto exposto pela autora, destaco que o entendimento sobre a precariedade da escola faz parte da minha formação desde a minha infância, e como estudante, senti na pele as precariedades do chão da escola pública ao longo de toda a educação básica. Esta memória como estudante da escola básica, sem dúvida, faz parte do meu ser professora. Nesta direção, quando me deparo com as precariedades que dificultam o trabalho com a Dança na escola, no fundo não as encaro como algo inédito ou desconhecido já que elas fazem parte da minha memória formativa.

Sendo assim, quando cheguei ao curso de formação inicial em Dança, já tinha certo entendimento sobre a profissão de professor, contudo, não sabia exatamente como ser professora na escola básica e não entendia como seria possível trabalhar com o ensino de dança em um espaço que não tinha as condições favoráveis para a sua realização.

Por meio das trocas e aprendizados vivenciados na graduação, passei a confrontar o modo como a Dança estava sendo compreendida nas escolas em que eu atuava. Nas escolas da rede privada de ensino, eu atuava com a Educação Infantil e nesses espaços a dança era reconhecida como uma mercadoria uma forma de atrair mais recursos financeiros para a escola, pois era uma atividade extra. Nas escolas públicas, junto às turmas do Projeto “Mais Educação” compostas por alunos do Fundamental I, a dança não tinha uma finalidade em si, era compreendida apenas como uma forma de preencher o tempo da carga horária extracurricular.

Nas escolas da rede privada, meu trabalho se resumia em elaborar as apresentações que estavam programadas para as datas comemorativas previstas no calendário anual. As aulas de dança não eram vistas pela gestão dessas escolas como uma prática inserida no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Com isso, o trabalho realizado em sala de aula só tinha valor quando algo era apresentado em alguma festa realizada pela escola. A respeito dessas realidades Tomazzoni faz uma provocação:

O trabalho de sala de aula precisa necessariamente ter como fim e resultado o palco? Via de regra o que percebo é esse imperativo, impositivo. O trabalho de sala de aula parece não valer por si, só ganha valor se for apresentado no palco (seja ele o do teatro ou aquele improvisado no pátio ou ginásio da escola). O objetivo da aula é o de preparar o corpo da criança para uma experiência de dança ou para uma exposição pública? O que é objetivo e o que é uma possível consequência? (2017, p. 41).

Como podemos ver nas indagações acima, em muitos casos o foco do trabalho com a Dança na escola, se resume à construção de coreografias que são elaboradas com a finalidade das apresentações. Casos como esses, demonstram o descaso com a qualidade dos processos em dança experienciados em sala de aula e o total desconhecimento do sentido de a Arte estar presente na escola. Este desconhecimento por parte das escolas empobrece as práticas de Dança e, contribui para que esta não seja entendida como ensino de arte. Dadas às condições de trabalho, os professores de dança, quase sempre, se percebem em situações que os obrigam a comprovar os resultados do trabalho realizado em sala de aula.

Conforme Porpino, a dança na escola deve ser concebida da seguinte maneira:

A dança no currículo deve fazer parte de um projeto educacional previsto pelas instituições escolares e, para tanto, deve ser considerada como uma expressão do ser humano, uma produção cultural que pode ensinar muito sobre como os indivíduos vivem e se organizam em sociedade, como se movimentam e comemoram suas realizações. A dança se faz presente no currículo por ser um conhecimento produzido pelos indivíduos em várias culturas e é justamente por ser uma

manifestação cultural significativa que se justifica como conteúdo (2012, p.10).

Como exposto acima, a presença da dança no currículo da educação básica se justifica por ser uma forma de expressão do ser humano e, isso porque o corpo ao dançar fala, comunica e produz conhecimento. A Dança se constrói no corpo e pelo corpo. Enquanto linguagem artística, a Dança compreende o corpo com tudo o que ele representa, buscando através desta experiência favorecer ao sujeito a busca pela compreensão de si mesmo e de sua identidade.

Esta realidade faz com que a dança se diferencie das atividades puramente físicas e recreativas presentes no espaço escolar, pois, sua prática pretende acordar os corpos dos estudantes por meio de uma vivência mais profunda com o movimento dançado. Desta forma, enquanto objeto de ensino a dança no currículo não se restringe a modalidades técnicas, mas em como historicamente sua prática está inserida na sociedade como forma de expressão da identidade cultural de diferentes povos, assim como sua intervenção no meio social e político.

O ensino de dança no currículo da educação básica, é uma luta constante e ainda há grande caminho a ser percorrido. Reconhecida como linguagem artística, a dança pode promover reflexões que alimentam a trajetória e acrescentam sentido ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes da educação básica. Desse modo, por defender o ensino de dança no currículo da educação básica, me questiono constantemente acerca da postura que devo assumir como professora de dança dentro do espaço escolar e questiono sobre o que posso fazer para defender este lugar através da minha atuação em sala de aula e nos diálogos com meus pares.

Algo que tenho aprendido através das experiências que já vivenciei até agora, é que para desconstruir na escola os rótulos que são atribuídos à dança, eu preciso expressar/defender na/com a minha prática em que consiste a importância deste ensino para a comunidade escolar. Ou seja, é importante que o trabalho com a dança na escola expresse características de sua cientificidade propondo práticas emancipadoras que promovam significativas transformações.

Ao conversar com os egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ entrevistados nesta pesquisa acerca do lugar que os professores de dança assumem dentro do espaço escolar e sobre qual papel ocupam no chão da escola, destacaram-se as seguintes reflexões:

Pensar sobre dança na escola, para mim, é uma experiência completamente nova. Então, o que eu aprendi antes do estágio e depois

do estágio ainda me gera dúvida sobre o que é a dança na escola. Eu localizo isso mais na formação teórica da faculdade, nas discussões, nas leituras dos textos, enfim, nas experiências que trazem esse questionamento para pensar sobre as características das danças na escola. Inclusive, certo fortalecimento da autoridade do campo da dança e do profissional da dança do tipo: a professora de artes não vai montar mural e a professora de dança não está ali para montar coreografias. Mas se não somos responsáveis das coreografias de final de ano, qual é o nosso papel? Eu acho que a formação teórica da licenciatura me garantiu participação nessa discussão e na verdade também me provocou a militar pela dança (CHIARA).

Na escola formal a dança acaba entrando muitas vezes como uma recreação, mesmo não sendo, porque dança é ciência, dança é ensino. A dança também tem suas prioridades enquanto conteúdo (essa é a parte que eu acho mais difícil no ensino formal) conseguir fazer com que os estudantes, os responsáveis e a própria escola reconheçam a dança como disciplina e como conteúdo formal. Tão formal quanto à matemática, a geografia e o português e, que também tem o seu papel. A primeira coisa que justificam é que não cai dança no ENEM, mas no meu caso que prestei o vestibular para dança, ter tido ela no ensino formal me ajudou bastante. Mas além desse contexto específico, como é que a dança, como é que o conteúdo de dança pode dialogar com essas outras disciplinas? [...] Então eu acho que os dois maiores desafios são esse de fazer com que a dança dentro do espaço da escola formal seja reconhecida como uma disciplina (como conteúdo e como ciência) e, também a questão da estrutura, porque sabemos que a grande maioria não vai ter estrutura para nos receber (ANA).

No segundo período, além de fazer Introdução a Prática de Dança-Educação, eu estava fazendo a Prática de Dança-Educação II e aí nessas disciplinas a gente começou a discutir mais profundamente sobre Paulo Freire, sobre Isabel Marques e sobre outros autores e outras literaturas e referenciais que estavam falando especificamente do quão complexo era trabalhar dança na escola e ainda com as disputas que a Educação Física também traçava em relação a nossa formação em Dança [...]. E eu ficava lembrando o tempo do meu ensino médio, do meu ensino fundamental e dança não existia, então, eu ficava sempre me indagando, como é que eu ia ser professor de dança dadas todas as condições, porque na escola não tinha sequer estrutura. Eu ficava sempre me perguntando, fazendo sempre esse movimento de tentar projetar como é que eu ia ser professor de dança (JOSÉ).

Para falar sobre a atuação dos professores de dança na educação básica, os egressos revisitaram a vivência do curso, a fim de, extrair dessa experiência o momento em que este questionamento passou a ser gerido ainda enquanto licenciandos. Com isso, a partir dessas falas foi possível perceber o quanto a dimensão teórica do curso contribuiu para alimentar as reflexões sobre o ensino de dança no ensino formal. Chiara menciona o pensar a escola como uma realidade nova e, ao direcionar o seu olhar para a prática dos docentes de dança que atuam neste espaço, faz uma provocação por meio do seguinte

questionamento: “mas se não somos responsáveis das coreografias de final de ano, qual é o nosso papel?” Este questionamento aponta para a dimensão formativa, entendendo que a consciência a respeito do papel que o professor tem na escola começa a ser gerido e organizado no curso de licenciatura. Nesse sentido, responder a esta provocação exige reflexão acerca do próprio fazer e exige reflexão acerca do campo de conhecimento em atuação. Isso significa que a pergunta “qual é o nosso papel?” nos mostra que temos uma oportunidade para questionar as bases que constituem a nossa prática. Desta forma, após fazer o questionamento, ela afirma que as discussões, as leituras de textos e os debates vivenciados no curso garantiram a ela participação nesta discussão. Ou seja, do ponto de vista teórico e formativo, a egressa expressa que tem clareza sobre o papel do ensino de Dança no contexto formal e, por isso, se sente segura para militar por ele.

O relato de Ana, inicia trazendo a concepção recreativa a qual tantas vezes o espaço escolar reduz o ensino de Dança. Na contramão a esta concepção, a egressa defende a dança como ciência e enfatiza que na perspectiva de ensino, a dança também tem suas prioridades, dado que, enquanto campo de conhecimento possui saberes específicos de seu fazer. Nesta direção, ela traz em sua fala o que considera como os dois maiores desafios na vivência desse processo. O primeiro é a dificuldade de convencer os estudantes, familiares e gestão escolar acerca da cientificidade presente no ensino de Dança e, o segundo, se traduz na proposição de diálogos entre a Dança e as demais disciplinas que fazem parte do currículo obrigatório. Por último, toca na situação da falta de estrutura presente na maioria das escolas para o acolhimento e para a realização deste ensino.

Seguidamente, José narra que por meio das discussões propostas em duas disciplinas de Dança-Educação se sentiu instigado a pensar sobre como seria possível ser professor na educação básica, tendo em vista, que nas lembranças de seu percurso como estudante do ensino fundamental e médio a dança não estava presente. Desta maneira, as trocas realizadas na sala de aula da universidade, sobre textos de autores que tratam da problemática relacionada à efetivação do ensino de dança na escola, ajudaram José a tentar fazer essa projeção do como seria possível atuar como professor de dança neste espaço.

Nessa direção, ao refletir sobre as contribuições explicitadas nas falas desses egressos, vale lembrar o que Freire (2011) traz a respeito dos saberes que são necessários ao exercício da prática educativa. Segundo o autor, o ato de ensinar exige a presença da

reflexão crítica sobre a prática e, o exercício dessa reflexão crítica precisa ser alimentado desde o processo de formação do professor:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2011, p.39).

Observa-se que a prática docente crítica é aquela que está envolvida tanto no movimento do fazer quanto no movimento do pensar sobre o fazer. Ao relacionar o “pensar certo” apresentado pelo autor, com o processo de formação do professor e com as contribuições que os egressos trouxeram acima, entendemos quão importantes são os debates vivenciados no curso de licenciatura sobre as demandas referentes à realidade da escola. O fazer docente, se constrói na prática diária e amadurece a partir da superação dos desafios enfrentados na sala de aula junto aos educandos. Contudo, para que o amadurecimento do fazer aconteça, é necessário ter em mente que a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, o pensar sobre o fazer é indispensável neste processo. Portanto, o pensar sobre o fazer docente carrega a provocação expressa por Chiara através do questionamento acerca do nosso papel na escola como professores de Dança quando pergunta “qual é o nosso papel?”. A reflexão crítica sobre a prática docente não nos permite apenas o aprimoramento do nosso fazer, mas se configura no compromisso diário de propor transformação dentro do espaço escolar.

Neste sentido, ao pensar sobre o fazer docente, também, devemos considerar o que trazem as falas de José e Ana sobre as condições ou a falta de condições para o ensino de Dança na escola. Ao propor debates/leituras sobre a prática e sobre as dificuldades do ensino de Dança na educação básica, o curso de licenciatura assume o papel de formar os futuros professores não somente para “o fazer”, mas, também, para “o pensar sobre o fazer”, permitindo que estes assumam uma postura crítica diante do exercício da profissão.

Ainda nesta discussão sobre o pensar sobre o fazer, vale trazer para este assunto um pouco do que José trouxe na entrevista sobre sua trajetória profissional após a

conclusão do curso de Licenciatura em Dança. Assim que concluiu a graduação, ele passou em um concurso para professor de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – (SEEDUC – RJ), onde permanece atuando. Ao tomar posse de sua vaga, iniciou seu trabalho em uma escola de curso normal para formação de professores e, como professor de Arte, precisou descobrir como empregaria os saberes de sua formação de licenciado em Dança em uma escola que não tinha espaço para a Dança. Neste relato, ele contou que inicialmente foi muito difícil entender qual tipo de trabalho ele poderia realizar como professor de dança em um componente que abarca outras linguagens artísticas e, em curso de nível médio que é específico para a formação de professores. Tendo que dar conta deste trabalho, José mergulhou em um processo de estudos e pesquisa que gerou uma proposta nomeada por ele como “Corpos Mais” que possibilitava um diálogo entre a Dança (sua linguagem de formação) e as demais linguagens artísticas. Sobre esse processo de pesquisa até chegar à proposta “Corpos Mais” ele contou:

[...] estudei como é que eu ia desenvolver e contemplar as outras linguagens artísticas, sem cair na temida polivalência. E eu acabei caindo num muro de lamentações, achando que estava desenvolvendo uma polivalência terrível. Mas, fui ler sobre artes visuais, fui estudar sobre música para poder entender como é que eu poderia aproximar a dança dessas outras linguagens. E nessa busca que eu cheguei ao que na minha dissertação de mestrado eu chamo de “Corpos Mais”. O que é esse “corpos mais”? Eram quatro bimestres letivos e eram quatro linguagens artísticas. O que eu fiz? Eu organizei os quatro bimestres em: corpos mais artes visuais; corpos mais música; corpos mais teatro e corpos mais dança. No primeiro bimestre, desenvolvendo os saberes de colocação do corpo no espaço e ainda tentando ver como articularia isso com as artes visuais, que era o que eu tinha planejado, eu via que os alunos, (a maior parte deles) tinha celular com câmera e eu falei assim – Acho que eu posso desenvolver alguma coisa relacionada ao corpo e esses celulares que eles tanto gostam de utilizar. Aí eu juntei o que tinha no livro didático da escola falando de fotografia que era pouca coisa e fui estudar aspectos específicos da fotografia para fotografarem os corpos do ponto de vista estático naquela câmera. E assim eu desenvolvi esse processo no primeiro bimestre. No segundo bimestre, lembrei-me de um conteúdo que eu tinha estudado na Martins Pena e tinha retomado nas aulas com a Silvia que era o método “O Passo”⁷ de Lucas Ciavatta. Eram sequências rítmicas e dava para desenvolver a mobilização do seu corpo enquanto você estudava e praticava aquelas sequências rítmicas. Então, eu desenvolvi o “corpos mais música” calcado no trabalho do Lucas Ciavatta. E aí eu já estava um pouco mais acostumado com toda a ambiência institucional que estava posta para mim. Depois do recesso do meio do ano, o terceiro bimestre era o “corpos mais teatro” e no quarto bimestre o “corpos mais dança”. Com esses dois últimos, eu tinha muito mais familiaridade e os próprios alunos também já conheciam como era minha forma de trabalho, como

⁷ Link de acesso para mais informações sobre o método de educação musical “O Passo”, desenvolvido pelo músico e educador Lucas Ciavatta: <https://www.institutodopasso.org>.

é que eram as minhas avaliações, como é que era a minha estruturação de planos de aula e plano de curso para eu poder desenvolver o restante, então, foi um pouco mais tranquilo, não totalmente, mas foi um pouco mais tranquilo. E assim eu venho desenvolvendo esses “corpos mais” desde 2015 quando eu entrei efetivamente na escola, é assim que eu venho fazendo (JOSÉ).

Esse relato revela o compromisso deste professor tanto com o seu fazer, quanto com o processo de pensar sobre o seu fazer. Compromisso que se traduz na atuação e na preocupação em desenvolver um trabalho coerente com a sua formação. Nesta direção, a proposta desenvolvida por José, está em sintonia com o que Freire diz sobre a exigência da pesquisa no ato de ensinar, assim:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (2011, p.30).

Ser professor é um constante processo de busca, ou seja, ensinar sempre exigirá do docente um movimento de pesquisa sobre o trabalho que realiza. E, é por meio desse movimento de pesquisa que vem a possibilidade de intervenção e a possibilidade de pela educação **transformar** ao mesmo tempo em que se **transforma**.

No tocante a experiência de formação de professores de Dança, anos após a conclusão da graduação de licenciatura em Dança, José teve a oportunidade de retornar ao curso como professor substituto das disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino de Dança. Nesta experiência, ele levou para as aulas da universidade, os aprendizados que teve no curso quando ainda era licenciando e as contribuições de seu percurso como professor na educação básica. Essas contribuições alimentaram a reflexão crítica dos licenciandos sobre a prática docente. Ao ser perguntado sobre como foi para ele vivenciar esse processo como professor formador no curso de ensino superior ele respondeu:

Foi muito interessante, porque eu, também, partilhava um pouco das minhas angústias, a gente sabe que no curso de licenciatura alguns professores nunca passaram pelo chão de escola e aí, nesse sentido, é até uma crítica que eu faço não só ao Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, mas aos cursos de licenciatura de forma geral. Eu acho que o professor que ensina outros professores, que forma outros professores, em algum tempo da sua vida, ele tem que ter vivenciado a escola básica. Por que eu falo isso? Porque ficar nessa suposição do que é vivenciar uma escola é, muito diferente de você ter vivido na prática (JOSÉ).

A crítica presente no relato acima é extremamente pertinente para pensar a respeito dos cursos de licenciatura. Trazendo a figura do professor formador (todos os professores que atuam no curso), é fundamental que este conheça de perto as realidades do chão da escola para que possa auxiliar os licenciandos ao longo do processo de formação. É importante ressaltar que esta crítica não se aplica aos professores que começaram a atuar na licenciatura no período em que a Dança ainda não estava presente na escola básica, visto que esta foi uma conquista alcançada somente a partir dos anos 2000. Tampouco uma crítica referente somente aos professores que atuam na licenciatura em dança, mas a todos os professores formadores das demais licenciaturas que não atuaram na educação básica por uma questão de escolha. É importante que os professores que formam outros professores entendam os desafios da escola para que as aulas e discussões voltadas para esta temática não aconteçam somente no campo da imaginação, totalmente distanciadas da realidade.

Desta forma, ao levar para a vivência de sala de aula as experiências com a educação básica, o professor formador aproxima os licenciandos do ofício daqueles que escolherão a escola como campo de atuação. Acerca das estratégias que podem ser realizadas a fim de propor essa aproximação dos licenciandos com as realidades do espaço escolar, José no período em que esteve como professor substituto apresentou as seguintes possibilidades:

Eu sempre levava pistas de como é que isso poderia se relacionar com a escola e não ficar naquela suposição de como é que poderia ser. E aí um grande ganho que aconteceu no final de Didática II é que os meus alunos da Prática de Ensino foram até o Ciep dar uma aula de dança para os meus alunos do Instituto de Educação de São João de Meriti. Isso foi muito interessante, todo mundo achou muito significativo, primeiro que os meus alunos lá do Instituto de Educação, eles falaram assim: Nossa foi muito interessante porque esses professores, eles são estagiários, mas nós os reconhecemos como professores, porque eles vieram aqui, prepararam uma aula diferente e trouxeram outras coisas que a gente não está acostumado a fazer. Do outro lado na Didática da Dança II, as reflexões também foram muito significativas, porque eles saíram dessas escolas modelo em que eles estavam cumprindo estágio e perceberam como é que era estar dentro de um Ciep. Conheceram o espaço de um Ciep, como era dar aula sem um chão adequado, com mesas e cadeiras, como era a sua própria projeção de voz com quarenta e cinco estudantes dentro da mesma sala. Tudo isso foi vivenciado por eles durante a última avaliação de Didática da Dança II e foi muito significativo ter feito essa aproximação. Então eu me sinto muito feliz de ter tido a oportunidade de proporcionar isso para essa formação, tanto do curso normal quanto dos licenciandos que estavam terminando a Didática da Dança II naquela época.

Enquanto professor formador, o egresso proporciona por meio desta proposta de atividade o que Aroeira e Lima (2011) reconhecem como possibilidade de diálogo entre a universidade e a escola. No relato apresentado, este diálogo se traduz na intenção do professor de aproximar os alunos de Didática da Dança II da realidade da escola e, os estudantes do curso normal da realidade da universidade por meio do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Nesta aproximação, os estudantes do curso normal reconhecem os licenciandos como professores mesmo tendo a consciência de que ali eles estavam como estagiários e, este reconhecimento é sustentado pelo fato de os licenciandos terem assumido naquele momento a postura de professores tendo cuidado com a preparação da aula que seria dada na escola. Do mesmo modo, para os licenciandos foi interessante entender como se estrutura uma aula para um curso de nível médio, que é específico para formar professores e foi interessante conhecer a realidade de trabalho do próprio professor formador na escola de educação básica. Esta oportunidade reforçou a confiança dos estudantes de ambas as instituições nos ensinamentos compartilhados pelo professor formador em sala de aula, conferindo o que Freire (2011) apresenta como a corporificação da palavra pelo exemplo, tendo em vista que, nesta atividade proposta os estudantes puderam observar a postura do professor formador em seus dois espaços de atuação profissional.

2.3 A escolha pelo curso e o choque de realidade

A escolha por um curso de graduação é um momento decisivo. Muitas vezes, essa escolha é nutrida pelas experiências que os estudantes vivenciaram ao longo da educação básica ou por algum contato prévio que tenham tido com a área de conhecimento escolhida.

Como apontado por Pimenta (1999), ao chegar a um curso de formação inicial, imagina-se que os estudantes já trazem consigo saberes que estão relacionados ao fazer docente. Se tratando especificamente do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, o que percebemos ao longo de sua trajetória até aqui, é que muitos estudantes chegam ao curso sem entender muito bem sobre a atuação do professor de Dança no ensino formal. Isto se dá, porque, grande parte desses estudantes traz consigo uma bagagem de dança voltada para o contexto de ensino não formal e, também pelo fato de o campo de ensino em dança ainda estar se consolidando na escola básica. Desta forma, muitos estudantes chegam sem saber que precisarão realizar as horas de estágio na escola básica e essa situação faz com que estes tenham um choque de realidade quando se dão conta de que precisarão cumprir

essa carga horária. Talvez esse choque pudesse ser evitado se desde a semana integração, por exemplo, estes estudantes fossem informados desta realidade do curso e, pudessem já no início da graduação esclarecer as dúvidas referentes ao período de ESO.

Sobre o momento que marca a escolha por uma formação profissional, me interessou conhecer as razões que motivaram os egressos entrevistados, pelo curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, a fim de entender se as razões que os impulsionaram a dar este passo foram se transformando ou amadurecendo ao longo da graduação. Ao serem perguntados sobre este assunto, eles compartilharam as seguintes respostas:

[...] o que me motivou a escolher a licenciatura foi a ideia de entrar para uma graduação em que o diploma me desse um mercado um pouco mais aberto, então, ser professor, poder prestar concurso, seria para mim um mercado mais aberto comparado aos outros cursos de dança (MÔNICA).

Na verdade, eu fui desmotivado, essa é a verdade, eu fui sem saber que eu tinha me inscrito para aquele curso, porque eu fui num remanejamento, eu tinha me inscrito para direção teatral, para Bacharelado em direção teatral e na época fiz o ENEM, fiz o THE para direção teatral, passei no THE, mas a segunda e terceira opção, eu nem sabia quais eram as opções que eu tinha colocado lá no vestibular da época. Aí eu vi meu nome na lista de aprovados, achei que tinha passado para Direção Teatral e quando eu vi estava lá, opção de curso: Licenciatura em Dança e eu não sabia muito bem o que eu estava fazendo. Eu não sabia o que se fazia em uma faculdade de dança e muito menos se eu gostaria de cursar essa faculdade. Então, quando eu digo que eu não tinha interesse, na verdade é porque eu desconhecia totalmente a área e totalmente o campo tanto da dança e o campo da educação (JOSÉ).

Percebe-se que a motivação da primeira entrevistada foi pautada pela preocupação referente ao mercado de trabalho, pela crença que a licenciatura amplia o campo de atuação, pois abre a possibilidade de prestar concursos para professor. Ela afirma que optou pelo curso porque tinha consciência de que quando formada, estaria habilitada para atuar na educação básica caso fosse o seu interesse. Já o segundo respondente, ingressou no curso sem saber muito bem o que seria um curso de licenciatura em dança e se iria gostar desta formação. E desconhecia totalmente o campo de Dança e sua presença no campo da educação. Não muito diferente do que diz José, as respondentes Rita e Chiara contam:

Então, sendo bem sincera, eu saí do ensino médio querendo fazer publicidade e propaganda, porque eu vinha de um técnico de administração e estava muito nessa área. Mas, eu tive que estudar sozinha, meus pais não pagaram curso para mim e, eu sou uma pessoa que começa bem e durante o ano vai perdendo aquele gás. Então eu fiz

a escolha pensando – ou eu faço uma coisa que eu quero para continuar nessa profissão ou eu escolho algo que eu quero e que seja mais fácil – Aí eu escolhi a Dança que era uma vontade minha de muito tempo, mas eu ia fazer depois de publicidade e propaganda. [...] Também aliou com o meu maior sonho, porque meu sonho sempre foi estudar na UFRJ. Eu tentei para bacharelado só que não passei no THE, mas passei no vestibular, então eu ficava todo dia entrando no site para ver a possibilidade das vagas remanescentes, quando abriram as vagas, só tinha para a Licenciatura e eu decidi colocar assim mesmo e, acabei sendo chamada (RITA).

Quando eu fiz a prova pra UFRJ, foi o último ano que ainda teve o vestibular para a universidade, então, eu fiz ENEM e fiz o vestibular da UFRJ. E eu passei nas duas, tanto que eu fui fazer o THE, que é um teste que não é exigido para a Licenciatura, mas eu não sabia, acho que eu não tinha entendido direito o que era o ENEM. E aí quando eu cheguei no meu segundo período, que a gente tinha a disciplina de música (e eu já tinha feito todo o primeiro período com a turma de licenciatura e teoria, estava vivendo a minha vida como se a minha turma fosse aquela), o professor falou assim – o seu nome está duas vezes na minha pauta e você tem duas matrículas –. Aí eu fui entender na secretaria que eu estava tanto na licenciatura quanto no bacharelado. A coordenação me falou que eu teria que escolher se iria para a licenciatura ou para o bacharelado e, aí eu fiquei na licenciatura por causa da minha turma. Eu não fiz uma escolha lúcida no momento da minha inscrição no curso, foi isso [...], foi uma decisão afetiva na verdade (CHIARA).

As egressas acima trazem duas realidades associadas ao Teste de Habilidade Específica – (THE) do Curso de Bacharelado em Dança da UFRJ. Rita gostaria de ter ingressado no bacharelado, mas sua reprovação no THE impossibilitou sua entrada no curso, apesar de ter obtido aprovação no vestibular. O fato de ter passado no vestibular a colocou na lista de aprovados do curso de licenciatura que não tem o THE como exigência. Chiara passou tanto no THE, quanto no vestibular e acabou conseguindo colocação nos dois cursos. Por ter cursado o primeiro período com a turma de licenciatura, quando descobriu que possuía duas matrículas e que precisava fazer uma escolha entre elas, acabou optando por continuar no curso de licenciatura, pois, já havia construído um vínculo com sua turma.

Em alguns casos, os egressos contam que já tinham um amor pela dança desde a infância e adolescência, mas pensaram bastante antes de considerar essa possibilidade de graduação, pois, sabiam que profissionalmente esse é um campo que desperta muitas inseguranças quanto ao número de oportunidades que são abertas. E outros tentaram combinar a ideia de procurar por um curso superior que estivesse alinhado aos seus gostos e interesses:

A minha escolha, acho que ela estava sendo gerida muito antes de eu saber que ela existiria. Acho que a minha motivação foi combinar o período de uma graduação com algo que eu gosto muito e a Dança naquele momento (hoje também), mas naquele momento era a minha “paixãozona”, tipo, dança estritamente falando porque hoje a minha paixão com Dança está muito desmembrada e em várias ramificações, mas a Dança enquanto prática, enquanto conhecer técnicas e modos de fazer, naquele momento era o que eu mais amava (MIGUEL).

Foi uma decisão em longo prazo, desde quando eu comecei a dançar e até mesmo antes de ingressar no Ensino Médio eu já tinha pensado nisso, mas não sabia ao certo como seria. Quando eu fiz o CEFET eu tive que escolher um curso obrigatório, porque é um curso técnico, e então eu fui para uma área completamente diferente da minha. E nesse meio tempo, minha turma sempre queria entrar no mercado de trabalho no meio tecnológico e eu sempre fiquei na dúvida entre isso e a Dança. Até que eu decidi pela Dança mesmo. E aí eu passei pra Dança duas vezes na UFRJ e eu falei que se eu passasse a terceira eu iria cursar Dança e, eu acabei passando pela terceira vez e inclusive eu passei também para Engenharia Civil, mas eu já tinha feito minha inscrição da Dança (MARIA).

Nestes casos, a escolha pelo curso foi uma decisão tomada gradativamente. Miguel, por exemplo, ao refletir muito sobre o assunto, entendeu que sua escolha precisava estar ligada com alguma área que para ele fosse ser prazerosa de ser estudada. Já Maria, teve dúvidas entre escolher uma área relacionada ao curso técnico que estudou no ensino médio e a Dança. Neste dilema, ela chegou a tentar três vezes o vestibular para o curso de dança e mesmo passando todas às vezes, sua decisão só foi tomada na terceira aprovação.

Ao contrário das narrativas apresentadas até agora, Bento, menciona a escola como principal motivação para a escolha do curso:

O que motivou minha escolha pelo curso? Acho que de alguma maneira a escola sempre esteve presente em minha vida. Minha tia é professora, minha mãe era faxineira em uma escola e como era mãe solteira, eu não tinha muito com quem ficar. Então, eu costumo dizer que a escola foi minha primeira casa, mais do que minha própria casa; então, isso estava ali sempre. Mesmo que eu não entendesse muito bem, eu lembro que já na época que eu frequentava a escola em tempo integral, já diziam que eu seria professor, mas não fazia muito sentido. Embora eu me identificasse, não sabia que aquilo seria tão verdade. A vida foi passando e de fato essas coisas foram se confirmando e eu acabei entrando no curso de licenciatura.

Por conta de sua íntima relação com o espaço escolar, Bento se refere à escola como sua casa, visto que este espaço sempre esteve presente na sua trajetória de vida. Passando grande parte da sua infância e adolescência no chão da escola, mesmo sem

perceber, as experiências vivenciadas por ele neste espaço já estavam nutrindo o seu desejo de ser professor. Através da expressão “a escola sempre esteve presente em minha vida” é possível refletir a respeito dos aprendizados que também constituem a formação de um professor mesmo antes de sua entrada em um curso de licenciatura. Ao permanecer na escola mais do que na sua própria casa, ele observou e conheceu de perto o cotidiano das relações que se estabelecem neste espaço. E, com certeza, todos esses aprendizados somados a formação do curso de licenciatura em dança, sustentam a atuação dele como professor.

Em diversos casos, o contato com a dança em espaços livres, escolas de dança, igrejas e participação em festivais influenciam a escolha dos estudantes pelo curso de licenciatura em dança. Essas experiências que antecedem a entrada na universidade, também, se constituem como experiências formativas e, fazem parte da história desses estudantes, da relação que cada um deles teve com o curso e a relação com a profissão depois de formados. No que diz respeito às experiências formativas que influenciaram a escolha pelo curso, os egressos acrescentam:

O que me motivou a escolher fazer Licenciatura em Dança foi a minha prática de dança dentro da igreja. Desde os nove anos eu já trabalhava com dança na igreja, e aí quando estava perto de terminar o colégio, eu descobri que existia um curso de formação em dança e que esse curso era em uma universidade pública. Eu sempre estudei em colégio público federal e essa universidade também é federal e isso me interessou (LOURDES).

A graduação em dança não foi minha primeira graduação, eu fiz dois anos de Bacharelado em Biologia na UFRJ também. Só que quando eu entrei no curso eu entendi que aquilo não era o que eu queria, eu percebi que ficar trancada no mesmo lugar por muito tempo não funcionava para mim e, então, eu falei – Vou fazer o quê? – Na minha cabeça aquilo era a única coisa que eu gostava como profissão. E no segundo ano da faculdade, eu voltei a fazer aula de balé por diversão. E aquilo voltou a fazer parte da minha vida como algo profissional, aí eu voltei a dançar em festival, voltaram a me chamar para fazer solo em outros lugares e aquilo começou a envolver minha vida [...]. Quando eu fiz minha inscrição no curso de dança, já tinha passado a data do THE, então, eu só podia fazer Licenciatura ou Teoria em Dança, aí eu escolhi a Licenciatura, mas nunca quis ser professora (TEREZA).

Eu sempre gostei de dar aula, na verdade, eu dou aula desde os 16 anos de idade, porque eu já tenho o curso técnico, então toda vez que a gente faz aula em academia de dança, a gente faz estágio. Nesses estágios colocam a gente para começar a entender como é que funciona a sala de aula na escola de dança e tudo mais, então, eu já tinha esse interesse desde muito nova em dar aula. E por mais que no bacharelado eu tenha sido muito feliz com relação ao conteúdo do curso em geral, [...] eu acredito que tem disciplinas na licenciatura que são essenciais para

quem quer trabalhar com Dança em sala de aula e principalmente os estágios, justamente os estágios por acontecerem em escolas formais (ANA).

Quando eu estava cursando o Bacharelado, eu já estava puxando algumas disciplinas da Licenciatura e já estava me identificando com a Licenciatura. Na verdade, antes de entrar na universidade eu já trabalhava como professor eu já tinha experiência dando aula em projeto social e em escola [...] e eu comecei a puxar disciplinas e entender que a Licenciatura em Dança tinha umas especificidades que eu não tinha trabalhado antes, então começou a abrir uma porta na minha cabeça de conexões que eu gostaria de fazer enquanto pessoa e enquanto profissional e, a licenciatura poderia me dar em relação com a didática, com a pedagogia e a relação com a dança (FRANCISCO).

Lourdes descobriu a existência do Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ por meio de suas práticas de dança dentro da igreja. A partir desta descoberta, une essas práticas com o desejo de ingressar em uma universidade pública federal.

A fala de Tereza revela que o curso de licenciatura em dança não foi a sua primeira graduação. Antes dessa escolha, ela cursou dois anos no curso de Licenciatura em Biologia da UFRJ. Mas ao entender que aquela formação não estava fazendo com que ela se sentisse feliz, achou melhor abandonar o curso. Em meio a esta mudança, voltar a dançar contribuiu para que ela encontrasse seu caminho profissional na área de Dança, mesmo sem ter o desejo de ser professora.

Os egressos Ana e Francisco trazem pontos em comum na descrição de seus relatos. Destaca-se inicialmente, o fato de os dois egressos após a conclusão do curso de Bacharelado em Dança da UFRJ, decidirem pedir reingresso para o curso de licenciatura. Ana e Francisco trabalhavam com aulas de dança em espaços de ensino não formal mesmo antes de ingressar no bacharelado. Com a entrada na universidade, foram percebendo que o curso de licenciatura tinha conhecimentos específicos para a profissão de professor, e a partir disso acharam que seria interessante acrescentar esta formação em suas trajetórias. Ao reconhecer o que é específico da licenciatura Ana cita principalmente a prática do ESO que é totalmente diferente da proposta de estágio vivenciada no bacharelado. E Francisco reconhece como um diferencial da licenciatura a didática e a dimensão pedagógica referente ao ensino de dança.

A partir destas reflexões acerca das especificidades da licenciatura, entende-se que o choque de realidade muitas vezes acontece primeiramente através do contato com estes conhecimentos que são específicos da formação do professor que possuirá habilitação para atuar na educação básica. Portanto, neste curso, os saberes de formação profissional

como apresentado por Tardif (2012), abarcam o pensar a dança dentro da materialidade da dimensão pedagógica e da estruturação de seu ensino.

Da mesma forma, este choque de realidade também acontece quando as condições do ESO em Dança são apresentadas para os licenciandos e, estes começam a entender as exigências que são necessárias a esta prática. Por fim, esse choque de realidade se apresenta no dia a dia do chão da escola, no contato com as realidades da profissão e na superação dos desafios que se apresentam para a vivência deste processo.

3. DESAFIOS: PERCEPÇÕES DA VIVÊNCIA DO ESO EM DANÇA NO CURSO DA UFRJ

Com as entrevistas tive a oportunidade de ouvir alguns dos desafios relacionados à prática de Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança. A partir das memórias trazidas por meus pares, egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, pude confrontar meus estudos de pesquisa e entender através dessas percepções trazidas por eles, que sim, alguns dos desafios mencionados foram comuns a quase todos os egressos entrevistados, ainda que outros tenham sido específicos da vivência de estágio particular a cada egresso.

Os desafios apontados pelos entrevistados se desdobram em: (a) de deslocamento dos estudantes para o local de estágio; (b) a baixa presença de professores de dança atuando como professor regente na educação básica; (c) questões relativas ao acolhimento dos licenciandos nas escolas-campo; (d) os desafios subjetivos são nutridos pelo medo de ser professor e, finalmente (e) os desafios que foram específicos de quem vivenciou o ESO na pandemia.

3.1. “Os desafios já começam antes de você chegar ao local do estágio”

Por se tratar de um curso noturno, grande parte dos estudantes é composta de alunos trabalhadores, ou seja, alunos que trabalham ao longo do dia e frequentam a universidade à noite. Na maior parte dos casos, é só quando chegam à etapa de se inscrever nas disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino, que os estudantes descobrem que precisarão dar conta de 400 horas de prática de ESO, e que grande parte dessa carga horária deverá ser cumprida em escolas de Ensino Formal, que, em geral, funcionam ao longo do dia.

Assim, a necessidade de encontrar uma forma de conciliar a rotina do trabalho com a rotina de estágio se torna um grande peso para a realização desse processo. Essa realidade apresenta muitas complicações, visto que os estudantes trabalhadores dependem dos seus trabalhos não somente para manter as despesas da graduação, mas também para poder se sustentar.

O curso de Licenciatura em Dança da UFRJ recebe muitos estudantes que não residem no Município ou mesmo no Estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, os gastos com moradia, alimentação e passagem para esses estudantes são ainda maiores.

A respeito das memórias dos desafios vivenciados no estágio, José, Miguel e Ana trazem as seguintes contribuições:

[...] falei assim: Caramba 400 horas! Eu não sei se vou ter fôlego para dar conta de todos esses critérios que ela está apresentando pra gente. Mas eu vou me lançar da forma como conseguir, até porque, ela colocava pra gente a realidade que era possível e dentro dessas possibilidades a gente se inseria (JOSÉ).

O desafio... Poucos campos de estágio, por exemplo, no meu tempo tinha só o Cap Lagoa e a Adolfo Bloch. Então, o deslocamento para esses lugares era muito complicado e olha que eu estive nesses espaços quando morava na UFRJ. E, eu tinha facilidade porque o Fundão por mais que pareça um lugar isolado no Rio de Janeiro, ele recebe muitas linhas de ônibus e isso facilitou muito o meu deslocamento até lá. Mas ainda sim era muito complicado porque o Cap Lagoa é um lugar muito isolado na zona sul. Então o deslocamento até lá foi um desafio muito grande porque as aulas começavam às 7h da manhã. E eu fico pensando que se a gente tivesse mais campos de estágio e mais escolas do Rio de Janeiro com professores licenciados em Dança para nos receber, isso facilitaria para quem mora no Rio de Janeiro e nas adjacências (MIGUEL).

[...] os desafios já começam no transporte público antes de você chegar ao local do estágio. Eu não sou classe alta e não me considero nem classe média alta (se é que isso existe), mas eu tive o suporte dos meus pais e tenho até hoje. Então com isso eu pude realmente conseguir cumprir o estágio. Porque são muitas horas de estágio, com horários muito específicos e eu tive essa condição. Que bom para mim! Mas e quem não tem condições? E aí nós vemos em uma graduação que é de quatro anos, pessoas que levam seis, levam oito para conseguir se formar (ANA).

Pelo primeiro relato vemos que ao se deparar com as 400 horas de estágio e, com a incerteza de como essa prática se daria, José teve um “choque de realidade” como foi citado no capítulo anterior. Sendo egresso da primeira turma do curso, ele vivenciou o momento em que o ESO estava começando a ser elaborado e não havia muitas opções de escolas-campo, naquele momento. Portanto o medo de não ter fôlego para seguir todas as recomendações que fazem parte das exigências do ESO, nesse caso, se somava ao fato de não existirem escolas onde os estudantes pudessem cumprir essas exigências.

Miguel evidencia como um problema, o pequeno número de escolas que servem como campo de estágio para Dança. Devido às restrições relacionadas ao campo de estágio, essa estrutura acaba não contemplando grande parte dos licenciandos em Dança que não moram no Município do Rio. Soter da Silveira; Cipriano Netto; Macedo; Lima; Ramalho e Aguiar (2021), em artigo, também destacam como um dos limites para a realização do estágio, “a falta de um campo consolidado capaz de receber estagiários de Dança” (p.1107), em várias partes do Brasil. Acredita-se, que essa falta de um campo de estágio consolidado se dê pela não valorização do ensino de Dança no currículo

obrigatório das escolas de educação básica dentro do componente curricular Arte e, esta realidade impede que os professores de Dança ocupem esta vaga de professor regente. E, naturalmente esta situação repercute nas circunstâncias em que o ESO de Dança acontece.

A frase que dá nome a este tópico foi dita por Ana. A importância de sua fala se dá pelo fato de esta abarcar desafios que, muitas vezes, não são compartilhados pelos estudantes, por serem entendidos como desafios pessoais. O trajeto até o local de estágio, muitas vezes, apresenta obstáculos que dificultam a chegada dos licenciandos no local de prática no horário exigido e, por serem recorrentes, acabam transformando o estágio em uma “carga” muito pesada para ser carregada. Esses desafios dificultam que os estudantes enxerguem o sentido dessa etapa da formação, e impedem que estes se sintam felizes na vivência da prática e, muitas vezes, dificultam a conclusão da graduação. Este é um assunto que precisa ser mais debatido no curso, pois o estágio junto com as demais disciplinas está inserido no processo de aprendizagem dos professores de dança que são formados pela instituição. Sobre a postura que o curso deve assumir em relação à formação do futuro professor, Pimenta expõe:

A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo (2012, p. 35).

A autora não está se referindo somente a preocupação com a prática de estágio, mas ao comprometimento que o curso deve assumir com a formação desses futuros professores para uma profissão que se configura como prática. Contudo, aqui trarei o foco para a preocupação que o curso deve assumir em relação à prática de ESO, uma vez que esta, também, faz parte desse processo de preparação para os futuros profissionais. Sendo assim, a preocupação do curso com a atividade de estágio precisa estar unida aos desafios que os licenciandos enfrentam durante esse período.

Como a UFRJ pode pensar em alternativas que auxiliem no enfrentamento desses problemas? Os estudantes estão sendo acompanhados ou isso tem sido somente uma responsabilidade da professora formadora? Estes desafios estão sendo considerados? Essas são preocupações que não devem ser somente dos estudantes, tampouco, é uma responsabilidade só para a professora responsável pelo ESO.

Com relação aos estudantes que demoram na graduação por conta dos desafios do ESO podemos refletir:

E aí quem vê de fora pensa – Nossa, mas fulano e fulana ainda estão fazendo faculdade? Não acaba nunca? – Mas como é que você faz? Como é que você faz com as opções que você tem? É muito complexa essa relação de tantas horas de estágio sem bolsa. E muitos falam, mas a bolsa não é o mais importante (essa é uma das coisas que mais deu raiva quando eu escutei dentro da faculdade). Se você não tem condições de chegar aos lugares ou de se manter nos lugares, como vai conseguir concluir? O CAp, por exemplo, é de sete da manhã até uma hora da tarde, dependendo de onde você mora ou se você tem até uma matéria para fazer depois no próprio Fundão, você tem que ter almoço. E aí você pode pensar em levar o seu almoço, mas muitas vezes não vai ter onde esquentar, e você vai precisar comprar alguma coisa para comer. Então, são várias situações que vão acarretando numa dificuldade para a pessoa conseguir concluir essa etapa da graduação (ANA).

O atraso para a conclusão do curso unido aos desafios para a finalização do ESO se torna um fardo para alguns estudantes e, a verdade é que muitos acabam ficando desacreditados e desistem de terminar o curso. A questão que Ana traz sobre a extensa carga horária do ESO e o fato de não ser previsto o pagamento de nenhum tipo de bolsa para os estagiários (por ser um estágio curricular) foi um assunto que outros egressos trouxeram como indagação. Estes questionamentos são legítimos, pois, são muitos os gastos que os estudantes têm ao longo do período de estágio e muitos precisam renunciar ao próprio trabalho para conseguir finalizar.

3.2. “Por que não recebemos bolsa no Estágio Supervisionado Obrigatório?”

O artigo 12 da Lei nº 11.788/2008 – LDB, ao tratar do recebimento de bolsa e de auxílio-transporte, apresenta como compulsória essa tipo de concessão para o estágio não obrigatório. Para o estágio obrigatório, essa “concessão do auxílio transporte é facultativa”.⁸ Por ser compreendido como atividade curricular inserida no Projeto Político Pedagógico – (PPP) do curso, o ESO é previsto como parte da graduação. Diante disso, entende-se que sua vivência não deve ser remunerada como as demais atividades que estão inseridas no contexto extracurricular.

O estágio não obrigatório, mesmo sendo remunerado, não pode ser considerado como vínculo empregatício. Contudo, essa vivência pode proporcionar o contato com o futuro campo de atuação profissional e, estabelece uma série de produções que devem ser realizadas pelos estagiários.

⁸ Extraído de: Nova Cartilha de Estágio – Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Ministério do Trabalho e Emprego. 2010.

No que diz respeito ao ESO, apesar de ter como fundamento a aproximação dos estudantes com o futuro campo de atuação profissional, como apontado por Pimenta (2012), essa aproximação se dá nos cursos de licenciatura frequentemente por meio da observação. Dentro da dimensão formativa, espera-se que essa prática de observação ativa sobre o trabalho desenvolvido na escola, faça com que os licenciandos reflitam sobre as realidades que se fazem presente no campo profissional.

A indagação dos licenciandos em Dança sobre o não recebimento de bolsa no período do estágio explicita que, justamente por ser obrigatório e por representar uma carga horária extensa da formação, o auxílio-transporte deveria ser uma possibilidade para assegurar a permanência e a conclusão daqueles e daquelas que não tenham condições para custear as despesas. Quanto a este tipo reivindicação realizada no período do ESO, as egressas lembraram:

Um desafio estrutural tinha a ver com relação às passagens. Ter que pagar as passagens essa era uma situação que às vezes me afetava. Lembro-me de ter questionado isso – Mas a gente não tem passagem para ir para os pólos de estágio? (CHIARA).

Hoje em dia eu fico pensando em como que o estudante trabalhador tinha que se virar para fazer esse estágio que não é remunerado. Tem alguns cursos, entre eles a Licenciatura em Dança em que o estágio não é remunerado e eu acredito que deveria ser. Nem que seja apenas uma bolsa, porque o estudante tem que arcar com os custos de deslocamento para escolas que são bem distantes. Só de transporte tem que pegar de dois a três ônibus e é muito dinheiro. Você abre mão do seu trabalho porque só tem estágio em horário comercial. Então foi realmente um choque e, ao saber que não era remunerado, foi um choque maior ainda. Você se vê em uma situação, que às vezes, é preciso escolher entre pagar passagem ou comer no “bandejão” (MARIA).

As questões de acesso são coisas para se pensar. Talvez até a questão da bolsa, a questão financeira é uma coisa que deveria ser mais discutida, deveria ser uma luta também. Eu não sei se existe um movimento para pensar o estágio obrigatório com bolsa no curso de Licenciatura em Dança. Eu já discuti muito, eu tenho um amigo que é de Direito, ele já se formou, mas quando estava na graduação ele reclamava da bolsa dele de estágio que era de oitocentos reais. E eu na época estava fazendo estágio ganhando experiência, ganhando intelecto, ganhando movimento e por aí vai (ANA).

Chiara classifica o não recebimento de auxílio-transporte para os locais de estágio como um desafio estrutural. Ao recordar sobre o tempo em que ainda era licencianda, lembrou-se de ter questionado sobre o fato de não existir nenhum tipo de auxílio para ajudar os licenciandos com todos os gastos relacionados ao momento do ESO.

Assim como Chiara, Maria faz uma reflexão sobre a realidade do aluno trabalhador que, mesmo precisando do seu trabalho para se sustentar, muitas vezes tende a abandoná-lo por não conseguir conciliar com as horas de estágio. Dessa forma, ela acredita que os estudantes deveriam receber pelo menos uma bolsa para ajudar a arcar com as despesas do ESO que, por sinal, são muitas no que diz respeito à locomoção e à alimentação. Devido à ausência desse suporte, muitas vezes os estudantes se veem em uma situação em que é preciso escolher entre se alimentar ou pagar a passagem e, isso sem dúvida, interfere no processo de formação.

Na sequência, o comentário de Ana ressalta que as questões de acesso precisam ser uma luta do curso e, por isso, devem ser debatidas na universidade. Nesta fala, ela também reforça que seria interessante para o curso de Licenciatura em Dança da UFRJ realizar esse movimento para pensar o estágio obrigatório com bolsa. Sobre esta declaração da egressa, destaco que seria interessante a realização dessas discussões no curso, mas é importante ter em mente, que essa realidade não depende desse movimento, já que está inserida em uma discussão muito maior que inclui os cursos de licenciatura de todo o Brasil.

Em uma das entrevistas realizadas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (Pibid) apareceu na fala de uma egressa. Criado em 2007, o Pibid foi desenvolvido com o intuito de valorizar a profissão do magistério, bem como, incentivar e apoiar estudantes dos cursos de licenciatura. Devido a sua relação com a formação e a atuação docente, o Pibid tem sido alvo das discussões de Gimenes (2018); Farias, Jardimino e Silvestre (2015); Gimenes e Pimenta (2013) que pensam a respeito deste programa e a vivência do ESO.

Segundo o Relatório Capes ⁹2009-2013:

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2014, p. 28).

Ao refletir sobre as especificidades mencionadas na citação acima que apontam as diferenças entre o ESO e o Pibid, destaco que a inserção dos estudantes de forma orgânica no cotidiano escolar precisa ser um parâmetro do curso para pensar a formação

⁹ Link de acesso: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>>.

dos professores. A inserção na escola vista dessa forma faz com que os estudantes se sintam ainda mais envolvidos com a profissão docente, permitindo que o diálogo entre a universidade e a escola aconteça de maneira mais direta. Com isso, entende-se que viver a escola de forma orgânica, fortalece nos estudantes o sentimento de se sentir como parte desta comunidade e nela ter espaço para promover significativas mudanças.

Rita teve a oportunidade de supervisionar estudantes estagiários do PIBID e, nesse processo percebeu que, diferente do ESO que ela experimentou, os estagiários por ela supervisionados, estavam tendo a oportunidade de atuar ativamente nas atividades propostas em sala de aula. A respeito desse momento de sua trajetória profissional ela contou:

Eu fui professora de Teatro e Música no IFF¹⁰ de Campos, eu era supervisora do (PIBID) e uma coisa que eu falava para eles era – Quer falar alguma coisa na aula? Fala. Quer mostrar seu conhecimento? Mostra –. Porque eu não acredito nesse estágio em que vocês ficam só sentados olhando, observando e não praticam. Então, várias vezes a aula tinha atividades que eram desenvolvidas por eles. A gente organizava muito o planejamento, não era um planejamento só meu. Então uma coisa que eu tentei defender nessa experiência de orientação, foi essa ideia de um estágio mais voltado para a prática. Acho que isso é uma coisa pra gente pensar. Até que ponto o estágio baseado na observação é válido? Até que ponto o estágio em que o estudante tem a oportunidade de aplicar seu conhecimento é válido?

A relação entre os estudantes e a professora supervisora, foi uma relação de acolhimento em que os estagiários tinham a oportunidade de expor ideias e de propor atividades durante as aulas. Nesse sentido, ela afirma não acreditar em um estágio que aconteça somente pela via da observação e julga necessário colocar os estudantes para praticar. Nessa perspectiva, ela propõe uma reflexão sobre o ESO a fim de pensar até que ponto a observação e a oportunidade de propor práticas em sala de aula contribuem para a formação dos futuros professores, no momento do estágio.

Como é possível perceber, mesmo sendo uma atividade extracurricular, o Pibid tem ocupado um papel importante na formação dos licenciandos que conseguem fazer parte desse programa. A preocupação que existe no PIBID em incentivar os estudantes dos cursos de licenciatura não poderia inspirar programas que auxiliem os estudantes também no ESO, apoiando-os em relação as suas despesas com o estágio?

¹⁰ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – (IFF) de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

3.3. Questões de acolhimento da escola-campo: “Nós também fazemos parte desse corpo!”

Vimos que a inserção dos estudantes de forma orgânica no cotidiano escolar permite que estes se sintam parte do corpo docente da escola básica. Uma triste realidade que acontece na vivência do ESO é que nem sempre os licenciandos se sentem acolhidos, desta forma. Existem situações que impedem que os professores em formação, vivam a escola de forma orgânica no momento do estágio e que levantam uma barreira entre a escola e a universidade. Maria e Bento trouxeram essa questão como um desafio para o momento da prática de ensino:

Eu consigo perceber de como foi para a gente, enquanto estagiários, lidar com a questão do olhar que os professores daqueles espaços direcionavam para a nossa presença, era um olhar que expressava que nós não devíamos estar ali. Para eles, era como se não fossemos “ninguém” naquele lugar. Tanto que, a gente chegou a ouvir isso no estágio, foi até no dia que teve a comemoração do dia dos professores e que alguns professores que estavam na festa nos convidaram para participar com eles e comer bolo. E tiveram professores que começaram a falar que nós nem deveríamos estar ali porque não éramos professores. Então, esses profissionais não consideravam a gente nem como estagiários, nem como futuros professores e nem nada. Então, eu acho que o maior desafio foi mostrar para essas pessoas que nós também fazemos parte desse corpo e que logo estaríamos formados (MARIA).

Eu tive algumas situações com a minha professora regente, porque às vezes a gente fazia uma pergunta (porque tínhamos dúvidas por não ser a nossa área de formação) e, muitas vezes parecia que ela se sentia um pouco atacada em relação ao que nós estávamos perguntando. Ninguém estava questionando a formação dela ou o conteúdo que estava sendo trabalhado, mas queríamos construir/elaborar um debate e parecia que ela se sentia ofendida com as perguntas que a gente fazia ou com algumas questões que nós levávamos para a sala de aula (BENTO).

Nestes depoimentos, os egressos trazem os desafios que muitas vezes se apresentam na relação com os professores que atuam na escola onde o estágio é realizado. Maria desabafa que muitos professores tratavam os licenciandos com indiferença só pelo fato de ainda não serem professores formados, desse modo ela apresenta como maior desafio para a vivência do seu estágio, o fato de toda semana ter que lidar com esse tipo de situação e de precisar mostrar para aqueles professores que os licenciandos também faziam parte daquele lugar. Essa lamentável situação, demonstra que esses professores esqueceram o caminho que os fez chegar até ali e, revela que nem sempre a escola está pronta para receber licenciandos para o momento do ESO. Faz-se necessário, portanto, que a universidade acompanhe de perto as escolas que recebem seus estudantes.

A outra questão de acolhimento está relacionada com o desconforto da professora regente em responder as curiosidades que os estagiários levavam para a sala de aula. Este episódio demonstra que a professora regente, parecia não estar aberta ao diálogo e não assumiu nessa relação o papel de co-formadora dos licenciandos que, na escola, estavam sob sua responsabilidade. O processo formativo no estágio precisa acontecer por meio do diálogo entre os licenciandos, o professor formador e o professor regente da escola. Sem a presença desses diálogos este processo fica fragmentado. Ainda sobre o comentário de Bento, vale ressaltar que talvez a resistência dessa professora estivesse ligada a algum tipo de insegurança em relação a sua dimensão formativa ou até mesmo a insegurança de lidar com os alunos em sala de aula. Neste contexto, é preciso que o professor regente que recebe estagiários na escola, tenha a clareza de que a prática de observação realizada pelos licenciandos, não tem como finalidade apontar os erros ou as limitações de sua atuação em sala de aula. Inclusive observar nos professores a existência e a superação de possíveis inseguranças, também contribui nesse processo formativo, visto que, muitas vezes os licenciandos levam para o estágio o medo de enfrentar uma sala de aula.

3.4. O medo de ser professor: “Eu não me sentia segura”

O medo de ser professor muitas vezes assombra o processo de formação daqueles que se decidem por essa profissão. Como o estágio é o período em que os licenciandos têm a oportunidade de pisar no chão da escola, é natural que este medo ganhe um pouco mais de intensidade na vivência dessa etapa.

Em duas entrevistas, o medo apareceu como um dos desafios que foram enfrentados durante a prática do ESO, sobretudo, nos momentos em que o professor regente solicitava algum tipo de participação ou intervenção dos licenciandos no momento da aula. Fazendo memória desta experiência Miguel e Chiara contaram o seguinte:

Eu tinha medo. Assim é um pouco paradoxal, mas eu não me sentia segura, eu tinha muito medo de propor coisas, de estar na frente propondo algo para uma turma de trinta adolescentes, esse foi um desafio subjetivo (CHIARA).

[...] acho que o medo também foi um desafio, mas é isso, é um medo que a gente coloca por não conhecer ainda o estágio. Eu lembro que o meu medo era estar no Colégio de Aplicação e no momento de coparticipação não saber lidar com as crianças do Fundamental II ou mesmo com pré-adolescentes e eu pensava – Como é que eu vou me relacionar? Porque embora a gente pratique isso algumas vezes durante a graduação, no estágio a coisa fica séria (agora é o meu momento de

pôr em prática aquilo que eu tenho feito na graduação). Porque na graduação, todo exercício de dança que eu propunha, era para a minha turma, era para os meus amigos que falavam o mesmo vocabulário que eu, então era muito mais fácil. Agora, ter que propor algo de prática corporal para crianças que estão dentro de uma carga horária muito específica de um colégio é muito difícil. Então assim, entrar no meio dessa grade horária, era uma coisa que me assustava – Como é que eu vou propor isso? Porque pode ser que as crianças não estejam nenhum um pouco afim, porque nem todo mundo que está indo para lá, quer ter uma aula de teatro (no meu caso para uma aula de dança) então isso era um medo para mim e se instaurou como um desafio (MIGUEL).

Chiara nomeia esse medo como desafio subjetivo por não ser um desafio ligado a algo objetivo. Ao descrever este sentimento, ela declara que não se sentia segura para estar diante de uma turma e, não se sentia segura para propor atividades durante a aula.

Miguel menciona que seu medo estava direcionado para a questão de organização da escola, pois na escola nem sempre terão os alunos que querem participar de uma aula de dança. Ele traz, como exemplo, a experiência das aulas da graduação, na qual ele tinha a oportunidade de propor atividades para os seus colegas de turma, entendendo que naquele ambiente tudo era mais fácil, pois todos falavam a mesma língua. Mas na escola, era necessário o desenvolvimento de estratégias para que os alunos pudessem entender o que estava sendo proposto e, era necessário aprender a lidar com a rejeição dos alunos que não estavam com vontade de participar da aula. Esses são desafios que os professores que atuam na escola enfrentam diariamente, mas no momento do estágio os licenciandos, muitas vezes, ainda não se sentem preparados para enfrentar. Por isso, é importante que os licenciandos encontrem no estágio, um espaço onde possam compartilhar suas dúvidas, medos e inseguranças.

Chiara contou na entrevista que gostaria de ter compartilhado no estágio mais sobre seus medos:

[...] Eu tinha vontade de conversar sobre os medos na época do estágio, não sei se eu ia poder falar sobre eles, mas talvez se alguém tivesse me perguntado, tivesse sido uma questão.

Ao observar o relato desta egressa, penso que além do medo, talvez, um grande desafio para os licenciandos no momento do estágio seja não ter espaço para falar sobre eles. A oportunidade de ter essas conversas com aqueles que já lidam com esse tipo de situação há mais tempo, pode contribuir para que os licenciandos elaborem estratégias para o enfrentamento de suas inseguranças e compreendam que todo este percurso faz parte do amadurecimento profissional.

3.5. A problemática da realização do ESO em outra linguagem artística: “Ah, não! Por que não um professor de dança?”

Como já exposto nos capítulos anteriores, ainda são poucos os professores de Dança que atuam no ensino formal. Diante desta realidade, a prática de estágio muitas vezes precisa acontecer junto a um professor regente com formação em outras linguagens artísticas. Sendo assim, como aponta as autoras Araújo e Soter da Silveira (2022):

É frequente que os licenciandos sejam recebidos em escolas básicas da rede pública, mas em turmas das demais linguagens artísticas, por professores licenciados em educação artística, artes visuais, música e/ou artes cênicas, ou até mesmo por docentes licenciados em dança, mas que atuam nas componentes curriculares Arte e Artes Cênicas (p. 386).

Esta situação muitas vezes causa nos licenciandos diversos questionamentos e certa dificuldade para aceitar que a prática de estágio seja realizada nesta condição. Esta resistência se dá, sobretudo, no início do ESO, quando recebem essa notícia. No entanto, em muitos casos essa resistência vai se diluindo devido aos aprendizados que vão surgindo ao longo das vivências e trocas realizadas em sala de aula.

Ouvindo os egressos no momento das entrevistas, muitos comentaram a respeito desta dificuldade de entender, logo no início do estágio, que essa era, na verdade, a única opção. Sendo assim, os egressos apontaram, por exemplo, que na observação das aulas de Teatro no estágio, foram aos poucos percebendo que aquela experiência estava acrescentando conhecimentos importantes para a formação deles e a partir disso foram encontrando, também, oportunidades de acrescentar nas aulas de Teatro aspectos específicos da Dança, contribuindo com as atividades propostas pelos professores regentes.

Ao ser perguntado sobre estas experiências, Miguel conta que inicialmente se sentiu desmotivado ao descobrir que seu estágio em uma das escolas-campo aconteceria junto a um professor com formação em Teatro e não em Dança. Sobre este momento ele relata:

[...] eu lembro que quando eu soube que o meu estágio seria em uma turma de teatro, meu primeiro pensamento foi muito em diálogo com a minha turma – Ah, não! Por que não um professor de dança? Eu não sei se quero assistir aula de teatro, a minha formação não é em teatro. Então teve essa resistência que, foi uma resistência por desconhecer as aulas de teatro, e ter uma ideia restrita do que seria teatro. Esse foi o meu primeiro pensamento, foi um choque porque eu não sabia se seria interessante, mas mal sabia que eu não teria muitas opções porque o nosso campo de estágio era restrito em apenas duas escolas. Uma com

Curso Técnico em Dança e a outra com aulas de Artes Cênicas. A professora que eu acompanhei, era uma professora de teatro que tinha muita experiência em dança. E isso é uma felicidade pra gente da arte, porque eu acho que, assim como, na nossa formação nós tivemos o atravessamento de outras áreas artísticas, esses professores que nos acolheram também tiveram nas suas. E se disponibilizaram a se abrir para a dança, para a música, para a iluminação e enfim, pra várias outras áreas artísticas. E essa professora fez isso, então eu acho que a abertura desses professores fez com que essa resistência fosse se diluindo e o interesse pelo estágio fosse despertado (MIGUEL).

Conforme apresentado por Miguel, alguns licenciandos questionam no início da prática de ensino o fato de precisarem cumprir parte das horas de estágio nas Artes Cênicas por acharem que as aulas não terão identificação com a formação em Dança. Mas a partir do momento em que as conexões com a área de formação começam a aparecer, o estágio passa a fazer sentido para os licenciandos e, a resistência com as aulas de Teatro começa a ser diluída, dando espaço ao interesse e a curiosidade que são alimentados nas atividades em sala de aula.

Ainda neste contexto, Bento destaca que ao iniciar o estágio também questionou o fato de sua prática ter de acontecer em uma disciplina de Teatro, mas que depois foi conseguindo enxergar a presença da Dança nas atividades que eram propostas em aula pela professora regente. Com isso, passou a perceber a experiência de estágio como uma oportunidade de ampliar o repertório de atuação docente e acrescentou:

Quando a gente chega de fato no momento da prática docente na escola, muitas vezes a gente ocupa o lugar de professor polivalente, tendo que dar conta de outras linguagens, então, ter no estágio um pouco do repertório de Teatro, me ajudou a atuar em outros contextos depois quando eu comecei a minha inserção profissional (BENTO).

Bento relata que de certo modo ter estagiado com uma professora regente de Teatro, contribuiu para sua atuação profissional posterior, visto que através dessas trocas teve a oportunidade de ampliar seu repertório na linguagem teatral. Muitas vezes, as demandas relacionadas ao componente curricular Arte colocam o professor nessa constante busca por conhecimentos outros que os da sua linguagem de formação e, por isso, ter feito o estágio em Teatro foi para a trajetória deste egresso uma experiência bastante significativa.

Ana afirma ter sentido falta de enxergar um pouco da dança nas práticas, já que no caso de sua experiência no ESO, as aulas eram sempre de teatro. Mas ela também destaca os momentos nos quais os licenciandos tinham espaço para propor um aquecimento ou mesmo dar algum tipo de opinião nos exercícios de teatro e, ela ficava

tentando encontrar alguma bagagem do curso que pudesse ajudá-la a realizar aquela contribuição.

[...] para mim, outra questão importante, é o fato de o profissional da dança poder opinar no teatro, na interpretação de uma fala, naquele corpo que está ali fazendo uma arte corporal, mas que é diferente da dança. Por mais que dialogue, por mais que uma coisa some a outra, eu não sou das Artes Cênicas. Eu não tenho essa formação, eu não tenho essa vivência. Então, como estar nesse lugar de ter que falar – Olha! Quando você falar tal coisa, você usa uma entonação mais assim, usa a respiração mais do diafragma ou mais da costela... – E são questões que às vezes eu sentia falta de serem um pouco mais debatidas no lugar da dança mesmo. Como é que nós que somos da dança podemos entrar um pouco mais nesse universo? E o que a universidade e o nosso curso de dança oferece com relação a esse mundo? Já que a gente precisa fazer estágio no CAP e já que o CAP não tem aula de dança e sim teatro, por que a gente não tem mais dessas vivências como disciplina obrigatória? Tem uma eletiva ou outra, mas é em outro lugar que é falando da Dança-Teatro que traz outras questões e traz outro corpo (ANA).

Levantando essa questão, Ana também direciona o seu olhar para o curso, pois, entende que se essa é uma das possibilidades de estágio para os licenciandos, o curso poderia trazer um pouco mais deste contexto nas outras disciplinas. Então, do ponto de vista desta egressa, o desafio não foi necessariamente ter estagiado em uma turma de teatro, mas não ter tido no curso de licenciatura aprendizados que pudessem contribuir para esse momento.

3.6. A vivência do ESO na pandemia covid-19: “Nós não tínhamos o contato com a sala de aula”

Os desafios enfrentados no ESO durante a pandemia de covid-19 foram diferentes de todos os outros já citados, pois, este foi um período no qual tiveram que ser criadas maneiras para a vivência da escola e da sala de aula. No ano de 2020, a sala de aula ganhou uma nova configuração e, a relação entre professores e alunos acontecia somente através de uma tela. Falar sobre essa triste lembrança, citando como algo que aconteceu no passado (apesar de recente), é um pouco mais reconfortante. A partir de 2021, as aulas aos poucos foram voltando para o espaço físico da escola (primeiro no formato híbrido) e, em 2022 a sala de aula pôde finalmente voltar para a sua configuração normal com a presença de todos os alunos no espaço escolar.

Os desafios do ESO no período da pandemia da covid-19 serão aqui abordados a partir de quatro perspectivas diferentes. José se baseará na sua experiência como professor substituto das disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino durante essa fase. A contribuição de Miguel será por meio do relato de sua vivência como monitor das

disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino. Já Francisco falará do lugar de quem cursou o ESO nesse período. E a minha contribuição terá como referência a experiência de Estágio Docente que tive nas disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino.

Viver a escola através de uma tela, não foi fácil nem para professores e nem para alunos, ambos tiveram que se reinventar para tentar dar conta de uma realidade totalmente nova e assustadora. Sem poder pisar no chão da escola, como seria possível o ESO acontecer? Francisco narra como foi esse momento:

O estágio nessa organização que teve nesse período de 2020 para 2021, foi ao longo da pandemia, então ele teve uma configuração que foi específica daquele momento. Nós não tínhamos o contato com a sala de aula, a sala de aula presente no espaço físico, nós não tínhamos o contato com as crianças fisicamente e nem com o professor regente. No finalzinho do meu estágio é que estavam começando as aulas híbridas e mesmo assim os licenciandos ainda não podiam participar dos encontros presenciais porque era superlotação em sala. Nós só participávamos dos encontros que aconteciam de forma remota, então era muito específico do movimento pandêmico. E anterior a isso, antes de achar essa solução foi uma crise, porque nós queríamos muito estagiar, mas estávamos nessa crise sanitária que nos impedia. Até que veio essa solução do remoto. No início foi bem triste pensar em ter que fazer o estágio no campo virtual, que é um campo que a gente ainda desconhece. Meio que o estágio e a sala de aula aprenderam junto o que seria essa dança e essa educação que estava sendo construída ali. Então eu sinto que, tanto a gente no lugar de estagiandos, quanto o programa de estágio e a escola estavam entendendo ainda a organização e, a qualidade do que nós poderíamos fazer.

Por ter sido uma grande tragédia, entendo que por si só, a pandemia já foi muito desafiadora. Assim, ao direcionar o olhar para quem cursou o ESO nessa condição, destaco a fala “nós não tínhamos o contato com a sala de aula” como um desafio que diferencia estes licenciandos de todos os outros que já passaram pelo estágio, considerando que o modo de experimentar a escola foi outro e, não se pode negar que isso também se configura como um desafio.

Como professor substituto nas disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino de Dança (no segundo ano de contrato), José viveu esse momento de reorganização do ESO junto com a professora Silvia Soter, que responde por estas disciplinas na Faculdade de Educação. Ele contou que foi uma fase muito difícil e que criar possibilidades para que o ESO pudesse acontecer mesmo naquela situação, foi um trabalho muito exaustivo. Além disso, compartilhou que nas reuniões gerais de

coordenação, muitos professores tinham dúvidas se o estágio nessas condições deveria acontecer. Neste contexto, José descreve:

Não era só a dança que estava com problemas, eram reuniões extensas, muito extensas, quatro/cinco horas de reuniões exaustivas, não eram consensuais, nem todo mundo achava que podia ser feito estágio sem ter passado pela escola, sem ter pisado no chão da escola. Só que a gente não podia continuar, porque isso só foi acontecer em agosto e a pandemia já estava decretada desde março. Então foi um movimento muito demorado para acontecer, porque a gente sabe que as questões políticas no nosso país não colaboravam naquele momento. Mas Silvia e eu fazíamos reuniões também entre nós para pensar como é que o estágio ia ser desenvolvido durante o tempo pandêmico. E aí também fazíamos contato com os professores regentes das turmas para ver como é que eles poderiam receber os licenciandos em suas aulas.

A luta desses professores para descobrir uma maneira de o ESO acontecer mesmo nessa circunstância foi pensando na situação dos licenciandos que já estavam perto de concluir o curso. Ter que esperar tudo voltar ao “normal” para conseguir concluir o estágio, atrasaria muito o processo de conclusão desses estudantes que estavam cheios de planos e necessitando mais do que nunca ampliar suas oportunidades de trabalho. Unido aos professores da disciplina, o monitor também participou com eles, das reuniões que eram específicas do contexto do estágio de dança e, ressalta que no início eles sequer imaginavam que a pandemia estava longe de acabar:

[...] meu momento como monitor foi no período de pandemia, eu acompanhei muito os licenciandos que estavam no ensino remoto e foi bem no começo. Então foi um período remoto em que a gente não fazia ideia de nada. A gente não sabia quanto tempo que a gente ia precisar ficar no remoto, porque começou com aquele plano que era muito emergencial do ensino remoto, nós achávamos que seriam só uns seis meses e, aí depois nós fomos entendendo que aquele momento ia se prolongar muito (MIGUEL).

Inicialmente, a proposta do ensino remoto trazia uma perspectiva de que aquele seria apenas um período emergencial, mas com o passar dos meses e, sem nenhuma estimativa de melhora da crise sanitária, professores e alunos entenderam que era necessário ajustar a vivência dos estudos para um período indeterminado naquela situação. Sendo assim, o ESO nessa circunstância foi assumindo uma nova configuração para a experimentação da prática:

O estágio em sala de aula aconteceu virtualmente, com um encontro com o professor e os alunos uma vez por semana. Além das horas de estágio que estavam voltadas para o CAP/UFRJ, eu precisei realizar outras atividades para cumprir a carga horária. Eu realizei entrevistas com professores licenciados e foi muito legal conhecer o modo de trabalho de outros colegas. Tive que assistir várias palestras e, isso também foi uma experiência bem bacana. Mas, foi tudo bem cansativo,

não vou mentir, realmente foi cansativo, tinha dias que eu não aguentava mais. Eu lembro que teve uma carga horária destinada para uma atividade que realizamos no estágio que se chamava “Abrindo Caixas”. E o “Abrindo Caixas”, era um trabalho coletivo, onde todo mundo da disciplina contribuía fazendo pesquisas sobre Arte-Educação, Dança-Educação e ferramentas para trabalhar estes temas em aulas e oficinas (foram vários temas, mas que agora eu não estou lembrando). Então, a partir dessas pesquisas nós produzimos uma caixa com várias inspirações para se trabalhar com a dança em sala de aula. E o estágio na prática foi isso. Mas na disciplina foram milhares de conteúdos. Tivemos nas aulas, acho que uns dois palestrantes de fora, que são professores de dança. E esse momento foi muito bom, porque, acho que é legal para o licenciando ouvir quem já está na prática. E acho que viver isso em uma disciplina é maravilhoso, dar exemplos, mostrar como funciona. Eu confesso que me surpreendi muito com a disciplina (FRANCISCO).

Em seu comentário, Francisco reúne informações tanto da prática de estágio, quanto dos encontros mais voltados para a vivência das disciplinas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino. A respeito do estágio, ele conta que os encontros aconteciam uma vez por semana de forma remota e, que além das horas que estavam destinadas para as atividades relacionadas ao Colégio de Aplicação da UFRJ, precisou realizar entrevistas com licenciados em dança, assistir/participar de palestras e, fazer pesquisas para o desenvolvimento de um trabalho de turma. Sobre as disciplinas, ele acrescenta que foi um momento de muitas reflexões, debates e muito estudo. Acrescenta o fato de alguns professores terem sido convidados pela professora responsável pelas disciplinas, para falarem de suas experiências de trajetória profissional. Para ele, este foi um diferencial na disciplina, poder ouvir um pouco dos percursos de quem já está atuando com Dança como professor formado foi muito significativo naquele momento.

Em relação às atividades voltadas para o CAP, Francisco contou que além das aulas, tinham os momentos de conversa com o professor regente e, que nesses encontros, o professor realizava debates de textos, práticas de dança e chegou a montar com eles, uma apresentação de seminário.

Quando foi perguntado acerca dos desafios que se apresentaram durante este processo ele respondeu:

No início não foi tão desafiador, em relação a sentir dificuldade para poder me manter focado e realmente estar presente nos encontros, não foi difícil. Eu tinha internet para estar nas aulas, eu não tive as dificuldades que alguns colegas tiveram de às vezes não conseguir entrar na aula ou ficar caindo toda hora. Então para algumas pessoas, nesse sentido foi muito difícil. A minha dificuldade foi no segundo momento, indo já para o finalzinho, que foi quando nós entramos no formato híbrido. Nesse formato híbrido, eu tive dificuldades porque eu

dava aula e, aí dez minutos depois eu tinha que entrar em uma sala virtual, então, às vezes eu entrava do meu trabalho. Isso foi horrível, porque eu estava acostumado a ficar sentado prestando atenção, a de fato estar focado na aula. E aí você sair de uma aula que você deu, para entrar em outra que você vai assistir, para fazer essa ligação era muito rápido, para mim pessoalmente foi bem difícil (FRANCISCO).

A princípio Francisco diz não ter encontrado grandes desafios para conseguir vivenciar o estágio e as disciplinas, pois, teve boas condições de acesso e encontrou uma maneira de se manter focado no processo. Mas lembrou de que alguns colegas de turma passaram por muitas dificuldades tanto para conseguir acessar as aulas como os problemas relacionados à saúde emocional devido ao pânico instaurado pela crise sanitária. Seu desafio estava relacionado ao estágio no formato híbrido, pois muitas vezes precisava assistir as aulas do ESO do seu local de trabalho e, isso atrapalhava sua atenção para a vivência daquele momento.

Como orientanda da Prof.^a Silvia Soter tive a oportunidade de acompanhar parte do ESO vivenciado na pandemia, pois, no mestrado temos que cursar a disciplina de Estágio Docente e, esse estágio docente precisa acontecer junto à disciplina oferecida pelo orientador (a) no curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Sendo assim, meu estágio docente aconteceu no modo remoto, nas turmas de Didática da Dança I/II e Prática de Ensino no período de 2020/2021. Através dos encontros, tive a oportunidade de fazer memória do meu tempo de egressa e, isso me permitiu desenvolver um olhar diferenciado sobre o meu objeto de pesquisa.

Voltei minha atenção para o modo como os licenciandos estavam vivendo o estágio e as disciplinas e, pude perceber nos debates que aconteciam a cada encontro, os interesses que eles levavam para as aulas como um desejo de aprofundamento. Muitos licenciandos tinham curiosidades mais relacionadas aos temas referentes à prática do professor de dança que atua na escola básica, entre eles, a elaboração de planos de aula, conhecer melhor os documentos de orientação curricular e saber mais a respeito dos concursos que abrem oportunidades nesta área profissional.

Nesta lógica, relacionando o plano de curso da disciplina com esses interesses apresentados, identifiquei por parte da professora, muitas estratégias que ajudavam os estudantes a se informarem/aprofundarem em diversas questões relacionadas ao futuro campo de atuação. Assim, as disciplinas de Didática da Dança I/II ao longo de cada semestre, abarcaram assuntos que ajudavam os licenciandos a pensar a respeito da Dança

em diversos contextos de ensino, bem como, assuntos que tratam diretamente da prática realizada pelos professores de Dança que atuam na escola básica.

No formato de ensino remoto as disciplinas foram estruturadas em encontros síncronos semanalmente e atividades assíncronas que eram realizadas toda semana antes de cada encontro, estando sempre de acordo com o assunto que seria debatido na aula seguinte. Essa dinâmica de organização dos conteúdos fez com que os estudantes pudessem refletir sobre os assuntos antes de cada encontro, a fim de que pudessem trazer suas contribuições e questões para os debates. Dentro da proposta do plano de curso a professora responsável pela disciplina, incluiu na programação a participação de professores convidados que compartilhavam suas experiências com os estudantes, aproximando-os ainda mais das realidades e das condições em que o ensino de Dança acontece. Participar desses encontros reforçou em mim a consciência de que:

[...] na sala de aula não se pode estar “como em casa”, que tanto os alunos quanto o professor tem que se sentirem um pouco incômodos, um pouco estranhos, um pouco deslocados. É preciso fazer com que a sala de aula seja sentida como um espaço separado, distinto, com suas próprias normas e rituais, um espaço exigente. Porque somente assim a aula se transforma em um espaço generoso, um espaço que, por sua própria estrutura, [...] te faz ser melhor (ser mais cuidadoso, mais atento) do que és (LARROSA, 2018, p. 73).

Larrosa (2018) ressalta que a sala de aula precisa ser sentida como um espaço exigente, um espaço que provoca mudança e transforma os indivíduos que nela se encontram. Em que, a generosidade das trocas entre alunos e professores faz com que estes se tornem melhores e mais atentos, o que por sua vez, não permite que ambos saiam deste espaço do mesmo modo como entraram. Com isso, penso que ao dizer que “na sala de aula não se pode estar como em casa”, o autor se refere também à postura que professores e alunos devem assumir em uma aula independente do espaço no qual ela esteja acontecendo. Neste ponto de vista, apesar do ensino remoto não substituir em nada as trocas, reflexões e relações de afeto que o ensino presencial proporciona, os encontros destas disciplinas foram vivenciados buscando a construção de um espaço exigente e de trocas generosas.

Portanto, apesar das condições impostas pelo momento de crise sanitária e, apesar dos desafios que se apresentaram naquela circunstância, é possível dizer que este, também, foi um período de amadurecimento bastante significativo. Foi uma etapa repleta de trocas potentes acerca da profissão que despertaram reflexões diversas sobre a dança

e, isso deu sentido à trajetória, alimentando o desejo de seguir em frente mesmo em uma fase em que o horizonte parecia não mais existir.

4. POTÊNCIAS: A SIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO EM DANÇA DO PONTO DE VISTA DE EGRESSOS DO CURSO DA UFRJ

Um passarinho pediu a meu irmão para ser a sua árvore.
 Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
 No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol, de céu e de lua mais do que na escola.
 No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo mais do que os padres lhes ensinavam no internato.
 Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
 Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.
 E descobriu que uma casca vazia de cigarra esquecida no tronco das árvores só presta pra poesia.
 No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas.
 Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros.
 E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos. Meu irmão agradeceu a Deus aquela permanência em árvore porque fez amizade com muitas borboletas.

Árvore (2021)
 Manoel de Barros

Apesar dos desafios encontrados no período da vivência de estágio, os egressos respondentes também compartilharam memórias em que foi possível identificar potências significativas experimentadas neste momento da formação.

O ESO possibilita aos licenciandos, professores em formação, a oportunidade de conhecer um pouco mais de perto o dia a dia do trabalho realizado pelos professores que atuam na educação básica e, neste espaço/tempo, muitas descobertas podem acontecer acerca da profissão.

No poema que abre este capítulo, Manoel de Barros narra a experiência de alguém que vive provisoriamente a oportunidade de ser a árvore de um passarinho e, no “estágio” de ser a árvore desse passarinho, esse alguém faz muitas descobertas e aprende coisas que não seriam possíveis de serem aprendidas se não fosse pela via dessa experiência.

Assim como no poema, o licenciando “no estágio de ser professor” faz descobertas que são específicas desse período da formação, que se revelam no dia a dia da escola no momento da prática de ensino e nas trocas que acontecem junto ao professor formador, o professor regente, os alunos da escola básica e entre os próprios licenciandos.

Essas descobertas também podem acontecer pelo fato de os licenciandos ocuparem um lugar privilegiado na escola no momento em que vivem o estágio. Este lugar ainda não é o de professor regente, mas o de alguém que tem a oportunidade de exercitar um olhar mais distanciado sobre a docência e sobre a prática docente realizada na escola.

Ao adentrarem no espaço escolar ainda em processo formativo, os licenciandos conseguem perceber, investigar e elaborar reflexões sobre a atividade docente que muitas vezes o professor regente não tem a oportunidade de realizar naquele momento, devido à demanda de trabalho, às preocupações relacionadas aos alunos e ao andamento da aula. Por poder observar aquela realidade com um certo distanciamento os licenciandos conseguem ter sobre a atuação do professor regente, sobre os alunos da educação básica, sobre o planejamento da aula observada e sobre o espaço escolar de modo geral, uma percepção única que é alimentada por meio da experiência do olhar atento e da participação ativa na atividade supervisionada.

A fim de entender as potências e a significação da prática do ESO para a formação dos professores de dança, tive como inspiração os estudos de Silvestre (2008) e (2011) que trazem uma abordagem sobre o ESO a partir dos sentidos e dos significados que surgem dos relatos do “sujeito aprendente”, ou seja, de relatos de estudantes em formação no momento do estágio. Esta abordagem gerou identificação com o presente trabalho, pois, apesar de neste texto os respondentes serem egressos do curso de licenciatura em dança da UFRJ, eles falam do lugar de quem experimentou o ESO com seus desafios e potências.

Em sua tese, Silvestre (2008), ao investigar os sentidos e os significados do ESO, parte da hipótese de que:

[...] os estágios curriculares supervisionados são um componente da formação inicial bastante propício para a aprendizagem do conhecimento profissional e para o desenvolvimento de uma consciência crítica do futuro professor (p. 99).

Nessa direção, a autora se debruça sobre o estágio e sobre as aprendizagens que surgem nesta etapa, por meio do sujeito que aprende, entendendo que na singularidade de cada indivíduo, os sentidos e os significados se constroem de maneira única. Na vivência de cada licenciando o ESO revela sentidos e significados que são específicos da experiência de cada um e, isso se dá por meio tanto do desenvolvimento profissional quanto do desenvolvimento da consciência crítica sobre o futuro campo de atuação. Neste contexto, não se pode falar sobre a docência, sem falar da consciência do papel

transformador que ela ocupa na sociedade e, esta consciência já se constrói no curso de formação. Sendo assim, o curso de licenciatura assume também o papel de preparar os licenciandos para:

[...] analisar a natureza e o alcance de sua intervenção na escola, desenvolvendo sua consciência crítica sobre a tensão dialética entre a reprodução da ideologia dominante e a possibilidade de transformação da realidade, para que a compreenda como um espaço social, e sua ação docente, como uma prática social (SILVESTRE, 2011, p. 168).

As potências e a significação do estágio passam pela descoberta do reconhecimento da ação docente como modo de intervenção não somente na escola, mas no mundo e, na compreensão da formação como uma prática social. Nesta perspectiva, para que o caminho percorrido no estágio faça sentido para os licenciandos, este caminho precisa ser uma experiência significativa, fazendo com que eles descubram ao longo do processo o modo como desejam exercer a docência e, descubram em quais espaços desejam intervir promovendo a transformação de realidades. Sendo assim:

[...] se associarmos a definição de estágio, um lugar onde se aprende o ofício do magistério, ao conceito de trabalho, na perspectiva do materialismo dialético, poderíamos conceber o espaço de supervisão das práticas pedagógicas como um espaço privilegiado para a discussão e reflexão crítica sobre a prática educativa contextualizada. Um espaço mobilizador da transformação das identidades e subjetividades e que, deve ter no bojo de suas discussões, a natureza da prática pedagógica. Assim, o futuro docente compreenderia que o magistério é, acima de tudo, uma prática social que traduz de maneira concreta as relações sociais em que as pessoas estão envolvidas (SILVESTRE, 2008, p. 108).

Nesta compreensão, pode-se dizer que o ESO é um espaço/tempo de muitas potências principalmente por ser capaz de proporcionar a criticidade da ação docente e do que ela pode promover. Na mesma medida, a criticidade sobre a prática gera constantes transformações de identidades e realidades.

Nas entrevistas realizadas as potências da vivência do ESO são traduzidas a partir do que os egressos julgam ter aprendido, descoberto, bem como, das perguntas que nasceram por meio dos encontros de prática. Entendendo com isso, que tais potências estão relacionadas a tudo que no decorrer da prática de ensino teve sentido e significado para eles.

Neste capítulo, tais potências se reúnem nos tópicos da seguinte maneira: (a) momentos de diálogos que se constroem na prática de estágio; (b) aspectos formativos que se revelam nos aprendizados experimentados no estágio; (c) a descoberta do interesse pela atuação em sala de aula; (d) o estágio como uma atividade de pesquisa e por fim (e)

as contribuições dos respondentes sobre o cenário profissional que eles encontraram após a conclusão do curso de licenciatura em dança.

4.1. Reflexão partilhada: diálogos que se constroem no estágio de ser professor

A formação de professores não consiste apenas na prática de estágio, mas se constrói ao longo de todo o curso, assim como, das experiências vivenciadas antes da entrada na graduação e das experiências que surgirão após a conclusão do curso como formação continuada. Contudo, não podemos deixar de reconhecer que o estágio, pode ser considerado na formação de professores como uma oportunidade importante de aprendizagem e contato com a docência.

Lima e Aroeira (2011) apresentam a reflexão partilhada como uma oportunidade de os licenciandos vivenciarem o Estágio Supervisionado Obrigatório de forma ativa e consciente acerca do exercício docente. Sob esse olhar, entende-se por reflexão partilhada os diálogos que vão se construindo ao longo da prática de estágio entre os licenciandos com os professores que os acolhem na escola básica e o professor formador, responsável pela disciplina de Prática de Ensino.

Esses diálogos propostos na reflexão partilhada, de acordo com as autoras estabelecem a “[...] socialização de saberes, a problematização e a produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa” (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 119, 2011). Essa socialização de saberes acontece não somente na observação dos licenciandos diante do fazer do professor na sala de aula, mas, também, nas conversas com outros profissionais na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas quando a presença dos estagiários é permitida, nas conversas com o professor regente de turma e até no pátio da escola com os estudantes da educação básica.

No curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, por exemplo, os licenciandos cumprem grande parte das horas de estágio no Colégio de aplicação – (CAp) da UFRJ, e nesta experiência além da carga horária de prática em sala de aula, os licenciandos têm um momento de orientação junto ao professor regente responsável por acompanhá-los. Esta orientação consiste em uma reunião que acontece entre os licenciandos e o professor regente sempre após as aulas. Esse momento é sem dúvida uma grande oportunidade para a socialização dos saberes, em que, o professor regente com esses encontros pode compartilhar suas experiências de formação com os licenciandos e pode ouvir os medos e inseguranças que eles trazem acerca da profissão.

Esses encontros possibilitam, também, o levantamento de discussões que estimulam a produção e a problematização consciente dos professores em formação, alimentando, assim, uma postura investigativa diante dos desafios que a sala de aula apresenta. Desta maneira, concordo com as autoras quando apontam que:

[...] a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir, nesse sentido, necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo. Portanto o estágio supervisionado não é um momento de aprendizagem solitária; nele podem ser produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: alunos estagiários, professores orientadores, professores regentes da escola (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 119).

Como exposto acima, não basta somente que a prática de estágio estimule os estagiários a refletirem sobre a escola e sobre o exercício da profissão de professor. É fundamental que o estágio além de estimular estas reflexões, seja também, um espaço em que os estagiários possam compartilhar e expor suas reflexões coletivamente.

Outro aspecto importante apresentado a respeito da reflexão partilhada é o fato desta reflexão ser entendida no processo do ESO como uma estratégia formativa que busca ao longo deste percurso romper com a dualidade entre a teoria e a prática, propondo construir uma vivência de estágio fundamentada na busca pela práxis, que por sua vez “[...] assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática” (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 119). Com isso, o ESO estruturado neste entendimento proporcionará aos professores ainda em formação uma experiência madura com a escola básica que possibilita reconhecer os desafios referentes ao exercício da docência.

Assim, a prática de estágio pode ser considerada como um espaço essencial para a formação docente, porque ao refletirmos a respeito das especificidades do ESO, podemos afirmar que dentro do curso de licenciatura, esse é o momento em que as reflexões sobre as realidades da escola tantas vezes debatidas nas aulas da universidade, se tornam concretas no contato com a própria escola no momento do estágio. Ou seja, a partir da aproximação com a comunidade escolar os estagiários vivenciam situações que antes eram debatidas somente no espaço da universidade. Com isso, os estagiários podem olhar de perto para as situações que fazem parte do espaço escolar e podem entender o quanto a atuação docente consciente pode promover a transformação de tais situações. Desta forma:

[...] a experiência de estágio que privilegia oportunidades para a reflexão coletiva pode auxiliar o futuro professor a transpor situações-

problema e dilemas; pode contribuir para a busca de alternativas entre pares, que são assumidas de acordo com a resignificação das teorias relacionadas à prática educativa refletida; pode, por meio da reflexão crítica, trazer para dentro da sala de aula o que está fora dela (LIMA e AROEIRA, 2011, p. 124).

Ao ouvir os egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, pude observar nas entrevistas, relatos que apontavam uma vivência de estágio em que a reflexão partilhada esteve presente. Esses relatos foram observados principalmente nos egressos que no momento em que estavam cursando a Prática de Ensino de Dança, tiveram a oportunidade de estagiar em duas escolas-campo, pois tais egressos estabeleceram em suas falas, certa comparação a respeito da vivência do estágio entre as duas escolas. Essa comparação foi pautada na atenção que eles julgaram ter recebido em uma escola e a falta de atenção apresentada na outra, por exemplo.

Constata-se que a vivência do estágio se tornou mais significativa na escola em que existiam possibilidades de troca com o professor regente sobre as vivências em sala de aula e existiam possibilidades de aproximação com a equipe pedagógica, como podemos observar nos comentários a seguir:

Estar em sala de aula com a professora que compartilhava o planejamento [e] ela compartilhava os desafios de sala de aula – Um aluno que está dando mais problema, que tipo de problema é esse? Isso é mesmo um problema ou isso é nossa falta de jeito para lidar com a situação? A gente lia textos e eu cheguei a ir para um conselho de classe e foi bem maneiro também. Então eu acho que foi uma experiência positiva, essa integração que tivemos nas atividades escolares (CHIARA).

Nós tínhamos um tempo após as aulas, era muito bacana ter um professor com um tempo dedicado para isso. A gente se sentava, discutia estratégias e pensava no que tinha dado certo e no que tinha dado errado nas atividades. E era uma oportunidade de trocar com o professor regente e com os nossos colegas (LOURDES).

A professora regente tratava a gente como professores ali naquele momento. Então a gente tinha os nossos momentos de reunião pós-aula e a gente participava da construção dos planos de aula. Ela pedia pra gente levar ideias e propor coisas, ela deixava muitas vezes a aula na nossa mão (toda a preparação corporal era feita por nós). Nós éramos tratados como professores mesmo. A gente ajudava nas avaliações deles, nós estávamos nos dias de prova, ela pedia a nossa opinião no momento de dar a nota. Então a gente participava de tudo. Ela deixava a gente muito livre. E dentro de sala de aula os alunos nos respeitavam como professores, a turma gostava de ter a gente ali. Eu lembro que quando nós fomos embora foi a maior choradeira porque eles estavam muito envolvidos com a gente, foi uma experiência como professor mesmo, não como professor regente, porque quem decidia as coisas era

a professora, mas nós estávamos totalmente envolvidos, então, o estágio foi uma imersão total dentro da escola (TEREZA).

Ao observar os comentários das egressas pode-se perceber que quanto mais a escola-campo e o professor regente acolhem a presença dos estagiários e abrem espaço para que estes se aproximem do cotidiano escolar mais significativa se torna para eles a prática de estágio.

O primeiro comentário revela a aproximação de Chiara com a prática da professora regente quando esta expõe a facilidade de acesso que tinha ao planejamento da aula e sobre as conversas relacionadas a questões voltadas para o desempenho dos alunos em sala de aula. Além da atenção da professora regente, a egressa expõe o acolhimento da equipe pedagógica ao permitir a presença de estagiários na reunião do conselho de classe que sem dúvida é uma oportunidade que permite aos licenciandos um contato ainda maior com a dimensão pedagógica presente na rotina de todo professor que atua no ensino formal.

Lourdes enfatiza a importância dos encontros de orientação para o desenvolvimento das atividades que aconteciam em sala aula. Conversar com a professora regente sobre o que deu certo e, sobre o que não funcionou na aula, sem dúvida proporcionou segurança aos licenciandos nos momentos em que precisavam estar de frente de alguma atividade proposta.

Em sua fala, Tereza demonstra o quanto uma prática de estágio significativa alimenta o desejo pela profissão de professor. Ao dizer “nós éramos tratados como professores” ela expressa que a prática de estágio teve sentido para ela e que a prática de estágio não foi somente um momento de observação, mas existiu espaço para que os estagiários pudessem, de alguma forma, trazer suas contribuições para dentro de sala aula. Desta forma, os estagiários puderam assumir (mesmo estando ainda no processo de formação) o lugar de autoria em relação à prática docente. Ainda no contexto do comentário feito por Tereza, ao afirmar que o estágio foi uma imersão dentro da escola, ela aponta para a questão que precisa ser considerada pelo professor formador, pela escola-campo e pelo professor regente. É necessário que ambos busquem promover aos estagiários essa imersão no universo da escola e despertem neles esse sentimento de se sentirem professores e autores nas propostas realizadas nas atividades de estágio.

Talvez o ponto de vista dessas egressas não contemple a totalidade dos que fizeram o estágio no mesmo lugar. Mas é possível perceber que o ponto principal destas experiências terem sido para estes entrevistados uma vivência positiva, se estabelece a

partir do modo como as atividades relacionadas à prática de estágio foram conduzidas. Nesse sentido, é preciso que os estudantes sejam orientados no estágio por um caminho que os estimule a construir a autonomia e a autoria que são tão necessárias ao fazer docente. Entendendo, com isso, que a busca desse fazer autoral passa pela reflexão que por sua vez confere significado ao exercício da docência.

4.2.Aspectos formativos: seu olho no estágio aprendeu melhor sobre ser professor

A experiência vivenciada no ESO é um momento da formação no qual surgem novas curiosidades sobre o exercício da profissão docente. É o momento em que inúmeros aprendizados acontecem por meio das atividades de prática junto à escola básica. Neste tópico, os aspectos formativos aparecerão no texto de acordo com o que os respondentes identificaram na vivência do ESO como algum tipo de aprendizado para a formação.

Esses aspectos formativos foram citados nos relatos dos egressos com a intenção de identificar, na vivência de estágio, os pontos que foram positivos e significativos no percurso. Inserido neste contexto, aparecem nas falas momentos em que o estágio contribuiu para a descoberta profissional e os momentos em que as atividades propostas pelo professor regente ajudaram na aproximação com a realidade da escola.

O estágio pode ser considerado como uma parte decisiva do curso de formação de professores, pois proporciona aos licenciandos a oportunidade de se questionar acerca dos interesses profissionais e de confrontar as razões que motivaram a escolha pelo curso de licenciatura. Nesse sentido, Bento identifica as potências do ESO da seguinte maneira:

Eu acho que é isso, colocar os licenciandos dentro da escola. É realmente fundamental, mesmo com todas as inseguranças, com todas as dúvidas e com todas as questões que você tem, o estágio te joga lá dentro. É meio que – “se vira” – porque no fim das contas quando a gente se insere profissionalmente mais tarde, a gente descobre que é assim na realidade também. Eu acho que é uma questão recorrente da formação e vai até a inserção profissional. Quando a gente chega ao espaço escolar depois de formados meio que “sozinhos”, sem muito suporte da equipe, o que ouvimos é – Bem-vindo! Seus horários são esses, vai lá! – E o estágio é mais ou menos assim também, então, eu acho que é isso quando a gente chega na escola nós já estamos de certa forma, um pouco calejados dessas coisas, dessa realidade da escola e dessas práticas cotidianas. Eu acho que o estágio é importante pra gente, no sentido de ser o momento de “ou vai ou racha”. Você quer continuar com isso? Isso faz sentido pra você? É para isso que essa formação está sendo feita. É importante pensar que é para esses contextos, principalmente de ensino. Então, é um momento de botar à prova, também, o seu desejo profissional, o seu desejo de formação e de identificação. É isso que eu quero? É isso que faz sentido pra mim? Ou eu vou concluir e nunca mais vou querer saber de nada disso na minha vida? Então eu acho que, nesse sentido, o estágio é fundamental por ser

uma mostra da realidade e do que acontece. O estágio é o momento de te tirar (depois de três anos de curso mais ou menos) de uma rotina e de alguns contextos que em algum momento do curso isso se torna muito estabelecido. Então, a chegada à prática de estágio, é realmente aquela rasteira que te acorda, porque nem tudo é como você achou que seria e, é realmente importante isso acontecer antes (ainda na formação) para que a chegada à atuação profissional posterior a conclusão do curso seja mais consciente.

Em primeiro lugar, Bento considera como uma grande potência do ESO, o fato de ser um momento de inserção dos licenciandos na escola básica. Com isso, ele também acrescenta que a chegada dos licenciandos no espaço escolar é marcada, muitas vezes, por inúmeras inseguranças, mas que isso é importante e contribui para o processo de reconhecimento e amadurecimento profissional. Bento estabelece uma relação entre a chegada à escola no momento do estágio e a chegada à escola como campo profissional, após a conclusão do curso. Ao estabelecer essa relação ele cita as inseguranças que surgem no momento de inserção no espaço escolar. Entender como a escola funciona, quais serão os seus horários de atuação e superar o medo da sala de aula são alguns dos exemplos que fazem parte das inseguranças que acompanham tanto estagiários como os professores que estão iniciando em um novo espaço. Segundo Bento, experimentar essas inseguranças e medos na vivência do ESO faz com que a atuação docente dos futuros professores seja ainda mais consciente.

Referindo-se aos aprendizados relacionados ao estágio, Bento aponta o contato com a dinâmica de convivência que se estabelece no espaço escolar como questão essencial para aqueles e aquelas que pretendem atuar na educação básica.

Tem uma coisa do jogo social da escola, que é importante da gente viver no estágio, não só em termos práticos e metodológicos, mas essa dinâmica da escola, essa coreografia entre gestão, professores e a própria turma em si. Mas existe essa dimensão do convívio que eu acho que é fundamental, que é importantíssimo para conseguir entender a estrutura de uma escola, de um processo de formação e de como a gente consegue nessa estrutura trazer para as realidades as nossas ideias e o que queremos realizar ali dentro (BENTO).

Por ser um espaço de relação, os diálogos de convivência que se estabelecem na escola também fazem parte do processo formativo dos professores. Bento considera importante que o ESO proporcione aos licenciandos o contato com o que ele chama de jogo social da escola. Esse jogo social se refere à relação entre professores e alunos; professores, equipe pedagógica e gestão; o diálogo entre os familiares dos alunos e a escola e tudo que gira em torno da comunidade escolar. Entender como funciona essa

“coreografia” proporciona aos licenciandos a segurança de levar para o estágio contribuições que acrescentem inspiração à escola. Conforme Silvestre:

[...] o estágio concebido por meio de práticas supervisionadas pode possibilitar a construção de conhecimentos não só relacionados ao fazer docente, mas que vão além dos técnicos-didáticos, conhecimentos que permitam o desencadeamento de processos formativos de futuros professores, sob a perspectiva da profissionalização docente (2008, p.108).

Em unidade a toda aprendizagem adquirida nas demais disciplinas que compõem o curso, a experiência de ESO, para além do fazer docente, favorece o desenvolvimento de múltiplos saberes que fazem parte da dimensão profissional dos futuros professores. Desse modo, o processo de significação da prática de estágio se constrói na medida em que os licenciandos vão descobrindo esses múltiplos saberes e amadurecendo no percurso de formação. Nesse contexto:

[...] a presença de uma práxis formativa nos cursos de formação inicial deve estar pautada nos objetivos da própria dinâmica social: formar um professor que, buscando a sua profissionalização, possua consciência crítica de sua prática, no sentido de tornar-se autônomo e propor práticas coerentes e criativas e, assumindo uma personalidade investigativa possibilite a emancipação de seus alunos e, pela atividade docente, vá se constituindo como profissional competente e comprometido com uma escola que, para além do acesso, permita a permanência dos alunos com a qualidade possível (SILVESTRE, 2008, p. 109).

É impossível pensar a respeito de uma práxis formativa sem considerar a formação integral do indivíduo e, sem valorizar as transformações que acontecem por meio dela. A formação do professor nesta perspectiva se dá por meio da consciência crítica sobre a prática e, através da autonomia para a realização de ações emancipadoras nos processos de ensino-aprendizagem. O estágio experimentado desta forma se configura como atividade investigativa repleta de práticas criativas.

Relembrando da experiência de estágio, Maria, Tereza, Ana e Francisco destacaram esses aspectos positivos:

A questão de planejamento de aula que a gente fazia bastante. Planejar como seria a semana ou como que seria o dia, (mas geralmente nós fazíamos mais o planejamento do dia) que nós estaríamos lá estagiando. Nós fazíamos o planejamento de aula e de atividades que poderiam ser realizadas na escola e, isso fazia com que a nossa presença na escola fosse bem ativa. Eu também gostei muito do quesito espaço, das salas e tudo mais, dos equipamentos que a gente tinha que inclusive nós começamos a questionar, porque aquela experiência parecia um mundo paralelo onde nós tínhamos condições e recursos que nós sabíamos que no mercado de trabalho nós não teríamos. Então foi muito gratificante

vivenciar como são os alunos, porque tem alunos que realmente participam e tem os alunos que não estão nem aí. (MARIA).

A experiência de estágio foi extremamente positiva, porque foi ali que eu percebi que eu gostava de estar dentro de sala de aula e da escola. E no colégio onde estagiei (eu não sei se foi um privilégio nosso ou se acontece com todo mundo), mas eles abraçam os estagiários de uma forma totalmente imersiva, então nós tínhamos a oportunidade de participar do que estava relacionado à turma que estávamos acompanhando. Nós ficávamos lá a manhã inteira e, eu me lembro de a gente acompanhar os alunos até na hora do intervalo. A gente também participava dos eventos que tinham relacionados ao Teatro, como feiras e apresentações organizadas para apresentar na escola (TEREZA).

O que eu falo pra todo mundo quando perguntam por que eu fiz licenciatura é que o curso mudou muito a minha visão sobre dança. Desde o bacharelado eu já vinha construindo outra visão sobre dança que é muito diferente da escola de dança, então, a faculdade de dança tanto o curso de licenciatura, quanto o curso de bacharelado não servem para você aprender necessariamente a dançar. Mas te fazem aprender de “ser humano”, entender de gente e entender de corpo. Como é que você enquanto agente formador também de cidadãos, enquanto formador de pensamento social, como é que você pode atuar nesse sentido? E isso a licenciatura me deu e, os estágios também me apontaram quais as ferramentas possíveis e os acessos possíveis que a gente pode ter para construir mais que um corpo que dança. Então isso acrescentou muito na minha formação como um todo e principalmente como docente (ANA).

Eu sabia que tinha estágio na licenciatura, mas da maneira como foi conduzida eu não esperava e nem imaginava. Porque o meu estágio do bacharelado foi totalmente diferente. Eu não tive o acompanhamento assíduo da disciplina e isso é um diferencial da licenciatura. Por exemplo, no estágio da licenciatura a nossa professora tinha essa coisa do compromisso com o encontro, mesmo indo estagiar eu tinha que estar nos encontros. Sem precisar cobrar presença, mas ela tramava um jeito que fazia com que a gente tivesse não a obrigação, mas o interesse de estar lá. O encontro também debatia sobre coisas que o estágio não contemplava. E no bacharelado nós não tivemos essa oportunidade. Eu digo nesse sentido de ter uma programação conteudista para realmente ocupar aquele espaço, pra realmente ler textos, debater os textos e ir além da própria prática do estágio. Dentro da disciplina a gente ia para além da descrição ou das percepções do estágio na prática. A gente usava esse tempo da disciplina, para poder fazer esses debates de textos e ouvir experiências de outros professores. E isso foi muito diferente da memória que eu tenho do estágio no bacharelado. Dentro da licenciatura a gente tinha de verdade a abertura e a paciência de ouvir a experiência do outro, a gente ouvia o que o outro estava fazendo e a memória que eu tenho é que era muito raro alguém faltar no estágio em relação às outras coisas que eu já vivi. As pessoas realmente estavam ali e isso me motivava. Eu acho que as dinâmicas que o estágio foi propondo em sala de aula para além do próprio estágio, mas como disciplina era muito dinâmico, então isso fazia também com que nós retornássemos para a prática com menos ingenuidade. Porque senão a gente entra em um lugar de observação que é muito ingênuo e quando passa a debater

alguns autores, debater com professores e debater com os colegas, a gente consegue sair um pouco da imaturidade. Eu acho que foi uma experiência que a disciplina e a prática de estágio se complementaram (FRANCISCO).

Maria destaca a colaboração na elaboração do planejamento das aulas e de atividades que eram realizadas na escola, como uma forma proveitosa de participar ativamente da prática de estágio. Além disso, ela expõe a questão estrutural da escola e, os recursos que tinham disponíveis para as aulas e, considera ter sido interessante discutir sobre a realidade das escolas que não possuem a mesma estrutura e os mesmos recursos. Para Maria, também foi gratificante o contato com os alunos da educação básica e, a oportunidade de poder observar através desse contato como era a postura daqueles gostavam e dos que não gostavam tanto assim de participar do que era proposto nos encontros.

Tereza traz em destaque que a experiência de ESO foi extremamente positiva no seu processo de formação e, sua importância está no fato de seu interesse pela sala de aula ter sido descoberto e alimentado no estágio. Em diversos momentos da entrevista ela enfatiza a importância dessa descoberta e isso demonstra o quanto para ela esse foi um processo significativo. Tereza valoriza a vivência imersiva que teve na escola-campo por meio da prática de ESO e, ressalta a liberdade que a professora regente dava para que os licenciandos pudessem participar integralmente do cotidiano da turma que acompanhavam.

Ana conta que o curso de licenciatura mudou completamente a visão que ela tinha acerca do ensino de dança e, que os estágios tanto do bacharelado quanto o de licenciatura, apontaram ferramentas que ajudam a realização de seu trabalho. Essas ferramentas contribuem para a construção das aulas e a permitem enxergar os alunos de modo diferente, fazendo com que seu objetivo seja mais do que formar somente um corpo que dança. Com isso, ela julga ter aprendido muito mais do que somente a questão dos conteúdos, mas aprendeu a exercer em suas aulas um olhar atento sobre seus alunos e sobre as singularidades do dançar de cada um.

Quando ingressou na graduação em licenciatura, Francisco já possuía uma bagagem de formação superior em dança por ter cursado anteriormente o bacharelado. Como a licenciatura, o bacharelado e o curso de teoria em dança dividem o mesmo prédio, os estudantes acabam convivendo e por vezes compartilham os mesmos espaços. Dessa forma, a escolha de Francisco pela licenciatura foi alimentada pelo contato que ele teve previamente com o curso quando ainda estava no bacharelado. Em seu relato, ele expressa

que sabia que teria que fazer algum tipo de estágio no curso de licenciatura, mas não imaginava que seria do modo como foi. Para sua surpresa, o estágio contava com uma carga horária voltada para a disciplina com encontros semanais, onde aconteciam os debates e, contava com a carga horária de prática na escola básica. Mesmo sem querer, Francisco acabou comparando a experiência de estágio do bacharelado com a experiência de estágio no curso de licenciatura e, reconhece que essa comparação acabou acontecendo porque para ele um processo foi mais intenso que o outro. As experiências que os encontros proporcionavam de debates de textos, conversas com outros professores e a paciência que todos tinham para ouvir o que cada um trazia como contribuição, fez com que seu olhar sobre a prática docente tivesse menos ingenuidade e, acrescentaram maturidade ao seu percurso de formação.

O desenvolvimento da consciência profissional e a descoberta do caminho a ser seguido após a conclusão do curso são discussões recorrentes no período do ESO. Ao serem perguntados sobre essa tomada de decisão, os respondentes recordaram:

No momento que estava no estágio, eu estava paralelamente dando aula de teatro em uma escola particular. Apesar de minha formação ser em dança, eu também tenho experiência como ator e, as leituras dos textos que fazíamos no estágio contribuíram muito para o meu trabalho na escola em que eu dava aula. Então eu aplicava tudo que eu vivia no estágio simultaneamente na minha prática. Eu estava dando aula e aprendendo a dar aula em um movimento simultâneo. E ainda me vejo mesmo depois de ter concluído o curso, visitando referências que me foram apresentadas no ESO. O estágio me apresentou ferramentas e caminhos de como eu poderia tornar mais dinâmica a minha prática. Eu já dava aula, mas depois da formação um mundo de possibilidades se abriu. Então é por isso que eu te digo que as pessoas estão preparadas para isso, porque o conteúdo, as coisas que a gente aprende são muito ricas e, não é uma coisa romântica não, eu sei que não é fácil ser professor. Mas eu também coloco amor no meio disso, então eu acho que para mim até hoje faz sentido tudo que vivi na experiência de estágio (FRANCISCO).

Eu sempre percebi a escola com muito pé no chão porque e eu sempre tive na minha cabeça que o meu campo de estágio era um lugar muito privilegiado e, que se um dia eu fosse trabalhar atuando profissionalmente em uma escola eu provavelmente não encontraria a mesma realidade vivenciada no ESO. No que diz respeito à prática de dança, eu sempre tive essa clareza de que, pode ser que essa não seja a realidade das escolas. Mas eu sempre tive muito pé no chão no que diz respeito à estrutura da escola e eu ficava pensando em como se davam os diálogos com os outros professores. Porque para mim que estava ali na licenciatura, eu ficava muito de olho em como a professora que eu acompanhei e os professores das outras disciplinas dialogavam. Eu gostava de observar como é que essas relações se davam, como é que a professora de Artes se relacionava com o professor de Geografia, via

muito pouco, porque os professores estão sempre muito atarefados e muito reservados aos seus afazeres. Mas eu tentava buscar isso, porque eu tinha muito medo de que se eu chegasse para trabalhar em uma escola me colocassem em um lugar muito reservado do professor que só ia montar a dança do final do ano. Então eu ficava como um observador – como é que essa ponte vai ser feita? Eu não observava só a aula de teatro, e eu estou falando isso de um lugar de curioso, eu ficava muito aberto pra ver como a professora conduzia as práticas dela e como ela se relacionava com as outras professoras de teatro. Então eu ficava atento a todas as relações para além da prática pedagógica, para as outras relações que se instauravam dentro da escola. Eu sempre fiquei muito tenso para ser bem sincero, por “N” questões – por parecer muito jovem, será que as pessoas vão me respeitar? – então acho que esse lugar do licenciando é um lugar muito gerúndio, é um lugar de formação (li-cen-ci-an-do), não estou licenciado. Então esse lugar de meio do caminho, era um lugar de muita coisa não velada e de muita coisa a ser descoberta. E eu ficava muito curioso para tentar descobrir algumas coisas e com receio de algumas coisas que eu poderia descobrir e ter a prova de que seria como eu imaginava (meu receio de ser o professor da “dancinha” do final do ano). E eu ficava observando o sentido desse meu trânsito entre o estágio e o profissional professor. Observar e encarar essas realidades ver se as minhas expectativas estavam corretas ou se eu iria descobrir outras verdades, acho que é um pouco sobre isso (MIGUEL).

O estágio me ajudou a descobrir o que eu queria seguir profissionalmente e, continua me ajudando na verdade. É isso, são experiências que continuam ondulando e construindo os meus caminhos, que na real, profissionalmente falando, é um caminho de reconhecimento, mas, também, de assunção, de me assumir como professora. Isso é muito trabalho para mim, até porque, eu não ocupei essa posição (institucionalmente falando) logo depois que eu saí da faculdade, porque eu mergulhei na pesquisa. Enfim, na pesquisa artística em ambiente universitário. Sempre com uma questão da comunicação a respeito do que é aprender em dança, mas não no ambiente de aula e menos ainda no ambiente de aula em escola, mas a partir dos estudos da performance, com essa vontade de contaminar o outro com a dança, que eu acho que como professora a gente também faz, encantar o outro para a dança. Mas isso de me reconhecer como professora é um caminho longo, então, eu acho que sim, o estágio teve uma participação muito importante (CHIARA).

No mesmo período em que estava no estágio Francisco foi contratado para trabalhar com aulas de teatro em uma escola particular e, como sua prática de observação acontecia nas aulas de Artes Cênicas, as referências que a professora regente levava contribuíram com o seu trabalho na escola. Refletindo sobre sua experiência no curso de licenciatura Francisco se sente preparado para atuar profissionalmente e reforça que parte dessa segurança foi desenvolvida pelas ferramentas e pelos caminhos apontados no ESO.

Mesmo tendo cumprido suas horas de ESO em uma escola pública que possui condições para ofertar um ensino de qualidade, Miguel sempre teve os pés no chão e,

sabia que aquela infelizmente não era uma realidade comum a todas as escolas. Consciente das precariedades da escola básica, ele sabia que são muitos os desafios enfrentados pelos professores de dança que atuam nesses espaços, pois na maioria dos casos não existem os recursos necessários para que as aulas aconteçam da melhor forma. Miguel expõe que nas atividades de estágio sua observação muitas vezes estava focada no modo como as relações entre os professores aconteciam na escola e, que temia se tornar o professor isolado que seria responsável somente pela apresentação de fim de ano. Falando das inúmeras inseguranças que possuía quando estava no estágio, Miguel citou a experiência de ser “li-cen-ci-an-do” como uma formação que se constrói no caminho e no enfrentamento dos medos.

Chiara constata que o estágio foi importante para ajudá-la a descobrir seus interesses profissionais, mas ela identifica essa contribuição como um caminho de reconhecimento pessoal em que as experiências formativas permanecem vivas e continuam ajudando nessa constante descoberta. Quando terminou o curso, Chiara não trabalhou como professora, mas seguiu pesquisando no meio acadêmico sobre as relações entre o ensinar e o aprender em dança. E nessa atitude de pesquisa, seu maior intuito está relacionado ao movimento de contaminar, afetar e encantar as pessoas em diferentes espaços pela dança e, esse encantamento para ela também está relacionado ao papel dos professores de dança.

As potências que surgem da prática de ESO não ficam restritas a esse momento, mas seguem inspirando profissionalmente a trajetória daqueles que delas se apropriaram. Uma formação significativa é aquela que mesmo com o passar do tempo continua se atualizando na vivência, no caminhar e no fazer de cada professor.

4.3. No estágio de ser professor “descobri que adoro estar em sala de aula”

Apesar de o curso de licenciatura ser voltado para a formação docente, existem casos de licenciandos que escolhem essa formação sem ter identificação com a profissão de professor. Em diversos casos, essa realidade vai sendo transformada ao longo do curso e, muitos licenciandos acabam descobrindo o interesse pela atuação docente e tomam gosto pela sala de aula.

No curso de licenciatura em dança essa realidade não é muito diferente, alguns licenciandos ingressam no curso simplesmente porque desejam cursar uma graduação em Dança, mas nunca pensaram na docência como uma possibilidade de atuação profissional. Ao entrevistar os egressos, pude perceber que mesmo aqueles que não se imaginavam em

uma sala aula ao ingressarem no curso foram, ao longo da vivência da graduação, se identificando com a ideia de estar um dia atuando neste espaço. É o caso dos respondentes José, Chiara, Maria e Tereza, como podemos ver abaixo:

Na verdade, quando eu entrei na graduação em Licenciatura em Dança, despertou em mim uma paixão que eu não sabia que eu tinha, e é o desejo infinito de modificação do ser humano pela educação. Eu acreditava muito e acredito até hoje, na mudança do ser humano através das artes, principalmente das artes cênicas. E aí quando eu comecei a perceber, comecei a entender como é que isso se desenvolve pelos saberes educacionais, foi o curso de Licenciatura em Dança que colocou isso no meu caminho. Então, esse despertar para essa nova paixão da modificação do ser humano para um mundo melhor, foi o que me fez continuar no curso e eu segui perdidamente apaixonado (JOSÉ)

O desejo de ser professora na verdade e a curiosidade com o ambiente escolar (nossa que difícil falar disso, porque é um percurso). Essa minha trajetória de formação acadêmica pra mim, é uma trajetória de formação pessoal muito intensa, então, eu tenho uma percepção de que a minha identidade como profissional da dança ela se constrói nos encontros que eu tenho. E no momento que eu escolhi o curso de licenciatura eu comecei a encontrar pessoas dedicadas ao campo nas disciplinas e com as bibliografias da área. Com as perguntas sobre a escola, sobre o que é ensinar, sobre o que é aprender e com o estágio. Então, essa experiência de pesquisar na verdade sobre o ambiente escolar é que me aproxima do fazer de uma pessoa formada em licenciatura (CHIARA).

Não me imaginava como professora, isso eu descobri no quarto período, porque, até então, eu queria ser bacharel. Eu me inscrevi no bacharelado, só que perdi o THE e acabei me inscrevendo pra Licenciatura. Mesmo eu não me vendo em uma sala de aula, eu passei a tomar gosto por ensinar e sempre tinha em mente que o conhecimento não deve ficar só para si, mas sempre tem que ser compartilhado. Eu comecei a tomar gosto por isso, comecei a tomar gosto em ensinar (MARIA).

O estágio me fez descobrir que eu queria ser professora, porque antes eu não queria. Eu fazia dança, mas pensando em outras formas de atuação, então eu tinha a licenciatura como uma segunda via e, o estágio foi para mim essencial nessa descoberta de entender que eu gosto de atuar na sala de aula. E eu gosto de estar em sala de aula, mas não obrigatoriamente na escola, eu também gosto da escola, só que tenho interesse em estar nos ambientes das academias de aulas mais técnicas. Gosto de ser professora e não só da escola em si, não é o ambiente escola que me faz gostar de ser professora, mas o fato de ensinar e estar com os alunos. Então eu me interesso pelos ambientes de ensino e não só da escola (TEREZA).

José diz que a partir de sua entrada no curso de licenciatura em dança se viu movido pelo desejo de modificação do ser humano e, acredita que essa mudança pode acontecer pela via da educação e através das artes. Seu desejo de continuar no curso

encontrou sentido por meio do despertar dessa paixão e por crer que a mudança não é algo impossível de acontecer. Conforme Silvestre:

[...] o trabalho do professor pode ser compreendido como um ofício, como um trabalho como qualquer outro, mas que não pode prescindir de uma intencionalidade, por se tratar de um trabalho humano que lida não com objetos naturais, mas com outros humanos. Um trabalho que acontece no seio de uma organização social historicamente determinada, a escola, que por sua vez compõem uma organização social maior. Um trabalho que ao transformar o objeto – aluno e o próprio conhecimento – vai constituindo a identidade docente (2008, p. 106).

Essa intencionalidade mencionada por Silvestre, que é necessária ao trabalho do professor, foi descoberta por José através do desejo de modificação do ser humano, que na dimensão de intencionalidade se converte em um compromisso com a prática docente. Desta forma a identidade do professor se constrói na medida em ele encontra o que move sua ação e o que com ela pode transformar.

Chiara afirma que o desejo de ser professora e a curiosidade com o ambiente escolar foi crescendo através do seu interesse em pesquisar as ações/relações que envolvem perguntas sobre o ensinar e o aprender. Ela descreve que esse desejo, também foi alimentado por meio de uma trajetória de formação pessoal muito intensa, chamando atenção com esta fala para a constituição de sua identidade profissional. Segundo ela, sua identidade como professora, está alicerçada na formação acadêmica e, nos encontros proporcionados pela formação (com pessoas dedicadas ao campo de conhecimento em dança). Além disso, Chiara aponta para a importância das perguntas que surgem sobre a escola que acabam inspirando sua pesquisa a respeito do ambiente escolar.

Maria queria fazer bacharelado em dança, mas por ter perdido o prazo para o THE acabou entrando para licenciatura. Quando ingressou no curso, não se imaginava como professora e, foi somente no quarto período que ela mudou de opinião. Maria compreende que a atuação do professor está relacionada ao fato de que o conhecimento não pode ser algo restrito, mas deve ser compartilhado e, foi isso que a fez tomar gosto por ensinar.

Tereza mencionou que quando escolheu o curso de licenciatura, não foi movida pelo desejo de atuar como professora, mas pelo desejo de cursar uma graduação em dança. Sua fala apresenta um dado muito importante para este trabalho, pois ela revela em seu depoimento que seu amor pela sala de aula foi descoberto nas atividades de prática de estágio. A egressa compartilha que se encontrou como professora no estágio e, hoje se realiza neste lugar de atuação. Ela ama os ambientes de ensino de dança e não somente o ambiente escolar.

Com isso é possível perceber a importância do ESO em auxiliar os licenciandos na descoberta da dimensão profissional. Assim como Tereza, são muitos os estudantes que no contato com a prática de ensino descobrem que se identificam com a atuação docente e existem aqueles que ao observar o trabalho do professor regente percebem que não desejam atuar em sala de aula seja na escola ou em qualquer outro espaço de ensino. Essa é uma descoberta importante no processo formativo e faz com que os licenciandos encontrem significado e se reconheçam na prática que realizam.

4.4.O ESO como fonte de pesquisa: no estágio de ser professor eu descobri...

A partir do momento que iniciei a pesquisa sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança, pude perceber que quanto mais eu me permitia mergulhar nesse processo, novas descobertas surgiam para a construção do trabalho. Pensar o ESO do ponto de vista de uma fonte é entendê-lo tanto como ponto de partida quanto como algo que não se esgota e, que como uma nascente, continua trazendo novas reflexões.

A essência da atitude de pesquisa é a investigação, que se traduz na relação entre o não saber e o vir a descobrir. Nessa dinâmica, ao pesquisar o ESO, tive a oportunidade de percebê-lo também como uma atividade de pesquisa para os licenciandos e, como um espaço fecundo para perguntas e descobertas. Uma vivência em que as curiosidades sobre a formação alimentam os encontros e inspiram novas formas para pensar o ensino de dança.

O ESO foi para mim o ponto de partida para pensar o campo de formação em dança, tendo como foco aqueles que cursam a licenciatura e, pude descobrir que além dos desafios, muitas potências podem surgir da experiência de estágio.

Marques (2018) diferencia três tipos de pesquisa. A primeira é a “pesquisa acadêmica” que está vinculada às produções científicas; a segunda, por ser inspirada nas reflexões sobre o fazer docente é reconhecida como “pesquisa sobre a prática” e a terceira “pesquisa como estratégia didática” e, está direcionada ao processo de ensino-aprendizagem, assumindo o lugar de protagonismo nas atividades propostas em sala de aula.

As percepções apresentadas pela autora ajudam a traduzir o sentido da expressão fonte de pesquisa empregada ao ESO neste tópico. No que diz respeito à pesquisa acadêmica, situo o meu processo de investigação e, a contribuição que este trabalho pode acrescentar ao campo de conhecimento em Dança. Já no sentido de pesquisa sobre a prática e pesquisa como estratégia didática, essa fonte de pesquisa está centrada na

observação das vivências dos licenciandos no ESO com momentos que favorecem reflexões sobre o fazer docente e, nos momentos em que a prática de ESO se revela como uma constante atividade de pesquisa que instiga os licenciandos a encontrar respostas e soluções para as curiosidades que surgem do contato com a escola básica.

Uma das egressas entrevistadas trouxe a pesquisa como centro de seu relato sobre o estágio e sobre todo o seu percurso de formação. Quando foi perguntada sobre a dimensão da pesquisa em seus momentos de prática de ensino ela respondeu:

Acho que era pelas coisas que eu não conseguia resolver no ambiente de estágio, as curiosidades que aquilo me gerava e que eu precisava encontrar as respostas de outra maneira. Eu fui bolsista do Laboratório de Arte Educação por três anos, então, eu tive uma atuação como monitora de seis turmas de corporeidade, que é uma experiência intermediária também, não é igual à experiência do estágio, mas também é uma experiência de alguém que observa de forma privilegiada tanto a atuação da professora quanto a aula. Eu não fui para a escola, não fui ainda. Ainda estou ensaiando, fiz concurso semana passada e estou ensaiando. Mas uma posição que eu queria que existisse na escola é essa posição de mediação, essa posição que cria um terceiro corpo na sala de aula. Então, existe a professora e, tem outra criatura, que não é uma professora auxiliar, porque eu não era uma professora auxiliar, eu era uma monitora que tinha um olhar de pesquisa. Esse olhar de alguém que está num outro gesto que não é o gesto de envolvimento de regência da turma, mas é um gesto de anotar, de observar, de reparar a diferença entre o que foi planejado e o que está acontecendo em sala de aula, de conversar depois com a professora sobre o que aconteceu, replanejar a aula para a outra semana etc. Essa posição era a que eu queria, eu estou tentando inventar ela na verdade, porque ela não existe nos concursos. A pesquisa que me refiro está relacionada ao pesquisar *enquanto* e não ao pesquisar *para*. Porque pesquisar *para* também existe, mas isso de pesquisar enquanto, do descobrir do que são os gestos da pesquisa na verdade – Ah, é escrever! Ah, é observar! Ah, é questionar, é duvidar, é errar! Ver isso acontecer, porque também no LAE a gente preparava o planejamento da aula e depois aplicava aquela aula. A professora dava aula a muito tempo da mesma disciplina, então, ela tinha aulas que possuíam temas específicos que variavam dentro do assunto. E ver a professora errando, ver a professora se complicando, ver a professora resolvendo um problema com um aluno (isso me acontecia também na experiência de estágio) esse é o teor da pesquisa pra mim agora, está parecendo que tem a ver com essa posição de não ser a professora e não ser a aluna (CHIARA).

Chiara encontrou na pesquisa uma forma de resolver as situações desafiadoras do estágio, bem como, das curiosidades que surgiam desse momento. Ela estabelece um diálogo entre a experiência de estágio e o período em que foi monitora do Laboratório de Arte Educação – LAE. Em ambas as vivências ela apresenta a atividade de observação como um lugar privilegiado de aprendizado e, um lugar privilegiado para o exercício da pesquisa. Com essa postura investigativa, Chiara se sentia instigada em pesquisar as ações

realizadas pelas professoras (do estágio e do LAE) e, a maneira como elas resolviam os desafios que apareciam nas aulas. Sua ligação com a pesquisa se dá por meio do processo e dos aprendizados que surgem no decorrer dos percursos. Sendo assim, ela identifica sua postura como “pesquisar enquanto” e não como “pesquisar para”, pois, o “pesquisar para” em alguns casos acontece por tempo determinado e, as investigações que ela faz são para o amadurecimento contínuo de sua formação. Apesar de ainda não ter atuado em sala de aula, Chiara sente o desejo de um dia ter esse contato com a escola. Entretanto, muito mais que o desejo de atuar como professora, sua vontade era que existisse um cargo que possibilitasse a continuidade de sua pesquisa sobre ensinar e aprender e sobre a postura dos professores em sala de aula. Ela diz que está inventando este lugar, que não é o de uma professora auxiliar, mas de uma professora que observa o desenrolar da aula e constrói reflexões a partir disso.

A atividade de observação para essa egressa possibilitou não somente aprendizagens no momento do estágio como abriu caminhos para a construção de sua identidade profissional. Nesse sentido:

Espera-se que o estágio possa contribuir para o processo formativo em uma dupla vertente: primeiro, em direção à construção de leituras críticas sobre o que observa (por exemplo, quando o licenciando percebe que, via trabalho coletivo e reorganização de tempos e espaços da escola, é possível fazer com que os estudantes sejam alfabetizados, tendo observado essa prática na escola e refletindo sobre ela); segundo, ao possibilitar a construção de um habitus de pesquisa e investigação sobre a realidade (ao compreender a importância da reflexão sistemática sobre a prática, da inquietação, da problematização do real). Faz-se necessário que os processos formativos – dos quais o estágio é parte integrante – possibilitem a construção de leituras do real de modo a superar concepções fragmentadas e naturalizadas, e conduzam a ações com vistas à efetiva democratização do conhecimento e à emancipação dos sujeitos. É nesse cenário que a pesquisa se mostra como importante estratégia didática (MARQUES, 2018, p. 119).

As reflexões críticas que surgem da observação dos licenciandos sobre a prática docente e sobre a escola, tornam essa etapa da formação uma oportunidade de amadurecimento acerca das suposições relacionadas à profissão e, ao trabalho realizado pelos professores que atuam na educação básica. É importante ressaltar que quanto mais as atividades propostas no ESO estiverem enraizadas na pesquisa, melhor será para o desenvolvimento dos licenciandos. Da mesma forma, o interesse pela pesquisa precisa ser alimentado pelo professor regente, pela escola e pelo professor formador, a fim de promover reflexões profundas sobre as especificidades do curso, do cotidiano escolar e dos interesses profissionais de cada um.

4.5. O cenário profissional: Cadê os concursos para os professores de dança?

Uma das razões que ajudaram a definir que os respondentes desta pesquisa seriam egressos e não os licenciandos do curso de licenciatura em dança, é que os egressos além de trazerem suas memórias sobre as experiências do ESO trazem questões a respeito do cenário profissional. Além de compartilharem os desafios referentes ao estágio, contam também os desafios enfrentados para inserção no mercado de trabalho.

Após a conclusão do curso, muitos licenciados se veem perdidos sem saber o que fazer, e sem saber onde podem trabalhar. Os licenciados que decidem pelas academias e escolas de dança, em muitos casos, sofrem com a realidade da informalidade profissional que acaba se transformando em uma instabilidade financeira. Para aqueles que desejam trabalhar com dança na escola básica, a verdade é que as vagas para as quais os professores de Dança podem se candidatar ainda é inferior ao número de concursos que abrem para outras licenciaturas.

Quando perguntados sobre como foi essa etapa de inserção profissional, os egressos compartilharam que, quando terminaram a graduação, encontraram um cenário profissional muito difícil e com poucas oportunidades de trabalho. Acerca desse momento, desabafaram:

Sabe quando uma família vai ensinar uma criança bem pequeninha a nadar e aí a técnica que a família encontra é pegar a criança e jogar ela na piscina e falar assim: descobre aí como é que faz para nadar! Foi um pouco disso, porque ainda que eu me sentisse preparado não tinha mercado. Eu lembro que eu terminei e falei com os meus amigos mais próximos – vamos nos jogar nos concursos e vamos arrasar! E aí cadê os concursos? Não tinha concurso para fazer. Cadê os concursos para os professores de dança? E aí não havia e eu lembro que alguns amigos e eu fizemos uma prova para um colégio particular e essa prova não tinha questões de dança e, fui ficando preocupado, porque eu estava licenciado, mas não sabia onde é que eu iria trabalhar enquanto professor licenciado. Eu já dava aula de consciência corporal e, nas minhas aulas de consciência corporal eu promovia atravessamentos com a dança. Mas eu não estava dando aula de dança nem no ensino informal, nem na escola básica. Então eu ficava pensando – Para onde é que eu vou? – E às vezes apareciam concursos, mas eram para muito longe e, eu já não estava na minha cidade natal, estava no Rio de Janeiro. Apareceram alguns concursos para Queimados, São João de Meriti, mas eu falava – Já sou perdido aqui no Rio de Janeiro, vou fazer o que em Queimados? E tive a possibilidade de não fazer, digo possibilidade no sentido de ter condições de me manter no Rio a ponto de não precisar buscar concursos que fossem tão longe (MIGUEL).

Na verdade, foi outro desafio que atravessou o meu caminho, eu ficava com várias interrogações e, eu trocava muito com as minhas colegas de turma, eu era o único menino da turma na época. E aí o que acontece é

que finalzinho da graduação eu faço o concurso do estado do Rio e, sem colocar muita expectativa eu acabei passando nesse concurso e fui chamado (JOSÉ).

Como eu sempre quis trabalhar com escola de dança, foi o que eu procurei. Mas o mercado de trabalho para a dança infelizmente é muito restrito, ou você vai para a escola de dança ou presta concurso. E são poucos os concursos que abrem para a dança e quando abrem é muito difícil de entrar por conta da questão da titulação (ANA).

Fiquei louca, sem saber o que eu iria fazer da minha vida. Foi um momento muito difícil para mim, terminar a faculdade, porque eu fiquei seis anos fazendo graduação e, eu gostei muito do trabalho de pesquisa na universidade. Então, quando terminei, eu já não estava no Laboratório de Arte Educação, e tinha descoberto o campo da performance e, eu na verdade estava interessada em ficar pesquisando. Estava angustiada com isso, com a posição de ser uma profissional da dança desempregada porque é o que acontece quando a gente termina a faculdade. Aí eu pedi reingresso para Teoria da Dança, porque era um jeito de manter um vínculo com a universidade enquanto eu entendia o que eu iria fazer. Eu pedi reingresso para o curso de Teoria, fiz um período só, estou tentando lembrar com o que eu trabalhava, mas eu não ganhava dinheiro com dança, com a minha formação não. Mas eu fazia bico, fazia outra coisa e comecei muito timidamente a dar aulas no apartamento que eu morava, tipo assim, para as minhas amigas, aí eu fiz uma prova para o Paraná e comecei a procurar coisas (que tinham a ver tanto com o continuar a minha formação e que eu via algum potencial de trabalho). Aí eu lembro que eu fiz uma prova para o Paraná para ser bolsista, era uma bolsa para recém-formados de dança e ao mesmo tempo eu fiz uma aplicação para uma candidatura de especialização em Lisboa, aí de novo eu passei para os dois e tive que escolher se eu ia morar no Paraná ou se eu iria morar em Lisboa e, eu fui para Lisboa. Eu fiquei em Lisboa, então, eu acho que o meu período de finalização da faculdade durou uns três anos. Mas quando eu terminei a faculdade eu não me via fazendo concurso pra professora, eu não tinha segurança pra isso. Eu fiz concurso para o Colégio Pedro II – CPII, foi antes de ir para Lisboa, e eu fiquei assustadíssima de passar, eu passei super bem na redação, aí passei na prova de títulos, fui pra entrevista e fui muito mal porque eu estava morrendo de medo de passar (CHIARA).

Assim que concluiu a graduação, Miguel ficou bastante entusiasmado com a ideia de poder prestar concursos, porém, ele não imaginava que os concursos relacionados ao trabalho com Arte não são abertos com tanta frequência e, quando abrem, são poucas as vagas ofertadas. Então ele questiona “Cadê os concursos para os professores de dança?”. Miguel descreve que sua chegada ao mercado de trabalho, se assemelha a situação de uma criança que não sabe nadar e, sua família a joga na água para que aprenda sozinha. Para Miguel essa imagem da criança que aprende a nadar sozinha, pode ser considerada com

o sentimento que ele teve quando concluiu o curso, pois, nas descobertas do cenário profissional ele precisou se virar sozinho.

No final da graduação, José prestou concurso para o Estado do Rio de Janeiro e mesmo sem colocar expectativas obteve aprovação. A princípio ele só tinha realizado a inscrição para saber como eram as provas para a vaga de professor de Arte. José tinha muitas interrogações voltadas sobre o que encontraria no campo profissional, mas por ter sido aprovado no concurso, assim que terminou a graduação assumiu sua vaga como professor de Arte e, ao longo do caminho as interrogações de antes foram encontrando respostas e dando lugar a novas perguntas.

Como seu interesse sempre foi atuar como professora em escolas e academias de dança, esse foi o caminho que Ana procurou ao concluir a licenciatura. Ela aponta que as opções de trabalho para os professores de dança são muito restritas. Então ou os professores decidem pelo ensino não formal ou pelo ensino formal. Ana também toca na dificuldade da abertura de concursos nos quais os professores de dança possam atuar e, diz que na maioria das vezes a titulação dos profissionais diminui ainda mais as chances de quem acabou de finalizar uma graduação.

A conclusão da graduação para alguns recém-formados é uma fase assustadora e repleta de inseguranças. Chiara, por exemplo, conta que a conclusão da licenciatura foi um momento muito difícil, porque ela ainda não tinha descoberto o que queria fazer profissionalmente. A fim de ganhar tempo e manter o vínculo com a universidade, ela pediu reingresso para o curso de Teoria da Dança, pois ela tinha o interesse de continuar suas pesquisas no espaço acadêmico. Depois de seu reingresso no curso de Teoria da Dança, ela participou de algumas seleções e uma delas possibilitou sua entrada em uma especialização em Lisboa. No mesmo período em que estava participando dessas seleções, Chiara também chegou a prestar um concurso para uma vaga de professor de Dança em um colégio federal e, teve bom êxito em quase todas as etapas do concurso. A única fase em que seu desempenho não foi tão bom, na verdade foi impactada por seu medo de ter aprovação e ter que atuar como professora regente de turma. Por não se sentir preparada para atuar em sala de aula, só ideia de ser aprovada no concurso fez com ela ficasse apavorada.

Diante desses relatos é possível perceber que para cada estudante que finaliza o curso, a experiência com o cenário profissional acontece de maneira diferente. Para alguns os desafios estão relacionados a pouca oferta de boas oportunidades de trabalho e, para outros os desafios estão ligados aos medos ou fato de ainda não terem definido o tipo

de trabalho que querem realizar. A falta de mais concursos nos quais os professores de dança possam participar e, o número de vagas que na maioria das vezes é extremamente inferior ao número de candidatos inscritos também é uma questão que esses profissionais precisam lidar.

O cenário profissional e o campo de conhecimento em dança estão em construção e, tem alcançado avanços ao longo do tempo. Espera-se que o campo de conhecimento em dança continue crescendo e que novas oportunidades de trabalho possam surgir a partir disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer o lugar que o Estágio Supervisionado Obrigatório – (ESO) ocupa na formação de professores de Dança, para os estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. Ela apontou alguns desafios que são enfrentados por estudantes quando estão no período da realização de estágio. A pesquisa também revelou que o Estágio Supervisionado Obrigatório pode também ser vivido como um momento potente na formação dos professores.

Por ser a dança um campo de conhecimento em processo de consolidação na educação básica, o curso da UFRJ e outros cursos de licenciatura em dança de diferentes estados encontram dificuldade para inserir os licenciandos na escola básica para a prática de ESO, como foi apontado na pesquisa de Araújo (2021) e por Soter da Silveira; Cipriano Netto; Macedo; Lima; Ramalho e Aguiar (2021) em artigo escrito.

Desde sua criação em 2010 o curso de Licenciatura em Dança da UFRJ vem batalhando para ampliar o número de escolas onde os licenciandos possam cumprir as horas que são exigidas na prática de estágio supervisionado. A professora formadora ao longo desses anos, tem procurado estabelecer parcerias a fim de encontrar professores de dança que atuem em escolas da rede pública de ensino no componente curricular Arte, que aceitem receber os licenciandos de Dança da UFRJ. Essa não tem sido uma tarefa fácil, pois além do pequeno número de professores licenciados em dança em atuação na rede pública de ensino, nem sempre as escolas onde eles trabalham, fazem parte das redes credenciadas na UFRJ. Mesmo com toda essa dificuldade, o curso tem conseguido grandes progressos e segue tentando acrescentar novas instituições como campo de estágio.

Foi possível perceber por meio dos respondentes que a maior parte deles não teve o desejo de atuar como professor na educação básica como motivação para a escolha da Licenciatura. Essa possibilidade surge no decorrer da graduação por meio de leituras, debates e práticas experimentadas nas disciplinas. Para uma das egressas entrevistadas, a descoberta pelo desejo de atuação docente aconteceu na vivência do ESO.

O desconhecimento sobre as especificidades referentes ao curso de licenciatura, muitas vezes faz com que os estudantes se assustem ao descobrir as condições e o modo como o ESO se dá. Ao receberem a notícia a respeito das exigências que fazem parte da prática de ESO e, ao entenderem que precisarão cumprir uma carga horária de 400 horas, muitos estudantes se desesperam e ficam sem saber como farão para dar conta de toda

essa demanda. Por isso, grande parte dos desafios começa a partir do recebimento dessa notícia, pois como muitos estudantes são trabalhadores, a maior dificuldade no início desse processo é tentar conciliar os horários de trabalho com os horários de prática de ensino.

Muitos desafios apontados pelos egressos, estavam relacionados a questões materiais e práticas, como o tempo e os custos do deslocamento para as escolas-campo. Alguns egressos tiveram que abandonar seus trabalhos, pois o ESO acontece em geral em horário comercial. Esse desafio agravou ainda mais a situação, uma vez que sem dinheiro os estudantes não têm como se locomover para as escolas e acabam atrasando a conclusão das horas de prática. Nem todos os estudantes conseguem abrir mão de seus trabalhos, porque dependem desse dinheiro para seu próprio sustento e o de suas famílias. Sobre esta problemática, alguns egressos apontaram a necessidade de um auxílio que possa no período do ESO ajudar os estudantes pelo menos com os gastos voltados para a passagem.

O ESO se trata de um componente curricular que junto com as demais disciplinas compõem os cursos de licenciatura, sendo necessário o cumprimento desta etapa para a conclusão do curso e recebimento do diploma. Não é previsto o recebimento de bolsas ou de outros auxílios para o ESO. Refletindo sobre tudo o que foi dito pelos respondentes, considero importante que as universidades realizem discussões para que se encontre estratégias para apoiar os estudantes na vivência do estágio, dado que são muitas as dificuldades que eles enfrentam para conseguir concluir a prática de ensino e, como consequência a graduação.

A baixa presença de professores de dança atuando como professores regentes na educação básica também, apareceu nos relatos, como um desafio que impacta nas opções de escolas onde eles pudessem fazer o estágio. Neste mesmo relato, os respondentes contaram que quando descobriram na época que fariam grande parte das horas de ESO em aulas de teatro ficaram bastante decepcionados por não ser uma aula de dança. Mas depois começaram a perceber que a observação e as atividades realizadas nas práticas em sala de aula agregavam saberes ao processo formativo.

O medo de ser professor foi citado como um desafio, pois os egressos se sentiam apreensivos quando eram convidados pela professora regente para conduzir algum tipo de atividade. Estar diante de uma turma e ter de lidar com alunos que muitas vezes não querem estar ali, assombrava esses egressos no tempo em que estavam no estágio. Uma das egressas confessou ainda ter medo dessas realidades mesmo depois de anos após a

conclusão do curso. Em outros casos, a oportunidade de conversar mais sobre esses medos possibilitou descobrir estratégias para lidar com eles.

As questões de acolhimento relacionadas a escola básica foram mencionadas por alguns egressos também como um desafio no ESO. Nesses casos, os respondentes apontaram algumas posturas que revelavam que a presença deles na sala de aula causava certo desconforto para a professora regente. Outro aspecto relacionado a questão de acolhimento é que quando existia esse tipo de resistência, os egressos quase não tinham oportunidades para dialogar sobre as atividades que eram realizadas nas aulas. Dessa forma o desafio estava em encontrar um modo de conversar e tirar dúvidas com a professora regente sem que ela se sentisse atacada pelos licenciandos.

Por fim, no tocante dos desafios apresentados nessa pesquisa, a vivência do ESO no período pandêmico impôs, evidentemente, limites e dificuldades, que até então, não tinham sido experimentadas. Não poder pisar no chão da escola e não ter contato com os alunos da escola básica na sala de aula foi algo específico da prática de estágio na pandemia covid-19. Questões de acesso as salas virtuais por falta de aparelhos ou por falta de internet, também foram desafios enfrentados neste período. Sem contar as muitas horas de tela que causavam grande desgaste físico e emocional. Contudo mesmo em meio a uma tragédia mundial, os encontros de prática de ensino também possibilitaram trocas potentes e significativas experiências de aprendizado.

Apesar desta pesquisa ter tido como motivação identificar quais desafios foram enfrentados pelos egressos no período do ESO, ao longo do processo de investigação foi surgindo o interesse por todo aspecto formativo que este componente curricular assume nos cursos de licenciatura ao aproximar os futuros professores do campo de atuação profissional. De modo especial, comecei a enxergar no ESO em dança muitas potências que surgiram das memórias apresentadas pelos egressos e foi possível perceber como tais potências contribuíram para a formação dos profissionais que eles se tornaram.

Das potências mencionadas pelos respondentes, os diálogos na vivência do ESO foram os mais citados. Nesses momentos, eles tinham espaço para trocar experiências com o professor regente, bem como, falar sobre os medos que tinham em relação à profissão. A participação imersiva na escola foi algo muito significativo para a trajetória de uma egressa que, por meio disso descobriu que gostava de atuar em sala de aula.

Poder conviver com os professores e alunos da educação básica, entender como é a relação entre os profissionais no espaço escolar foram situações que ganharam destaque

nas entrevistas. Ao observar essas relações eles tinham a oportunidade de confrontar a ideia que eles tinham da escola antes da prática de estágio.

O ESO também foi reconhecido como uma prática que alimentava interesses e curiosidades tanto pelo espaço escolar quanto pela atuação docente de modo mais geral. Essas curiosidades permaneceram nas pesquisas futuras de alguns dos egressos e se desdobraram de modos distintos em suas trajetórias profissionais.

Em se tratando de uma pesquisa realizada com egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, naturalmente os respondentes também abordaram, em seus depoimentos, aspectos da realidade profissional vivenciadas por estes, após a conclusão do curso. Dessa forma, eles descreveram um pouco do cenário profissional que um licenciado em dança encontra quando finaliza a graduação.

Dos egressos que escolheram a escola como campo de atuação profissional, três trabalham como professores efetivos na rede pública de ensino. Mas de modo geral, todos mencionam a dificuldade de vagas para os licenciados de dança para atuarem como professores de Dança e Arte. Infelizmente, as oportunidades que aparecem ofertam pouquíssimas vagas para um número muito grande de candidatos.

Atuar em espaços de ensino não formal também tem sido uma alternativa profissional para os egressos. Para alguns dos entrevistados, esse já era o objetivo. O grande problema de se trabalhar nesses espaços é que nem todos estabelecem vínculo empregatício e, essa é uma situação que gera inúmeras inseguranças financeiras.

Diante de todas as considerações aqui expostas, espera-se que esta pesquisa inspire outros trabalhos e ações que possam fortalecer ainda mais o campo de ensino em Dança. Como se pode notar são muitos os desafios a serem superados para que os estagiários do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ tenham melhores condições para realização da prática de ESO. Entendendo que parte desses desafios são provocados pela baixa presença de professores de dança atuando como regentes de turma na escola básica. Espera-se que mais oportunidades possam surgir.

Esta pesquisa não termina com a conclusão deste trabalho, mas continuará sendo aprofundada a fim de explorar e amadurecer ainda mais os dados que foram alcançados com a realização das entrevistas.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou muitos aprendizados e, cada memória compartilhada pelos respondentes trouxe ainda mais sentido para a construção deste trabalho. Ouvir a respeito dos desafios e lutas que estes egressos enfrentaram para

concluir o ESO e, ouvir sobre o amor que eles colocam no trabalho que exercem com a Dança, reforçou a fé que tenho na educação.

Foi um caminho intenso que me permitiu pela via da investigação aprender melhor sobre o estágio de ser professor, me fazendo enxergar além dos desafios, os significados que o ESO assume na formação docente. Tudo isso só foi possível por conta da sólida orientação que conduziu esta escrita ao longo de todo o percurso, contribuindo para que mais um tijolo fosse acrescentado ao campo de conhecimento em dança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Christiane. **A dança na disciplina de arte: transposição entre as linguagens artísticas**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021.

ARAÚJO, Christiane; SILVEIRA, Silvia C. Soter da. Estágio obrigatório nas licenciaturas em dança no Brasil: estratégias encontradas para bailar com as dificuldades. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 380-394.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

BATALHA, Cecília Silvano. **Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

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

BRASIL. (1996). Lei n. 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. MEC.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Relatório de Gestão PIBID 2009-2013. Brasília, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da; MAGALHÃES, Priscila Andrade. O ensino de didática e a atuação do professor na visão de licenciados de educação artística. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr./jun., 2017.

FARIAS, I. S; JARDILINO, J.R. L; SILVESTRE, M.A. **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre PIBID**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GIMENES, C.I. A articulação entre escola e universidade na formação de professores: O PIBID como experiência contraditória. In: **Didática e estágio**. Kalline Pereira Aroeira, Selma Garrido Pimenta [Org.]. 1ed. – Curitiba: Appris, 2018.

GIMENES, C.I; PIMENTA, S.G. O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 e 2012? **ENCONTRO LUSO BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO**, II, 2013, Porto.

GUALTER, Katya Souza. Graduações em dança da UFRJ: avanços e desafios. In: *Graduações em dança no Brasil: o que será?* / Org: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, M. S. L. A Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado, e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XVI, 2012, Campinas, Livro 2, Araraquara: Junqueira, p. 234-246. 2012.

LIMA, Maria do Socorro; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. Marineide de Oliveira Gomes [Org.] – Edições Loyola Jesuítas, SP, 2011.

LUDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente/Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

MARQUES, A. C. T. L. Didática e estágio na licenciatura: por que pensar o ensino com (o) pesquisa? In: **Didática e estágio**. Kalline Pereira Aroeira, Selma Garrido Pimenta [Org.]. 1ed. – Curitiba: Appris, 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

NEVES, Carla das; CASTELLO, Liana. Lei de diretrizes e bases da educação esquemática. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S; FUSARI, J; ALMEIDA, M, I. Cadernos de Formação: projeto professor de 1ª a 4ª série – Alfabetização. São Paulo: APEOESP, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** – v. 3, n. 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PORPINO, Karine de Oliveira. Dança e Currículo. Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, p. 9-15, abril de 2012.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. 3. ed. - São Paulo: Paulus, 1990.

Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura. Brasília: SESu/MEC, 2010b. BRASIL. Ministério da Educação.

SILVEIRA, Silvia C. Soter da; CIPRIANO NETTO, Mario G.; MACEDO, Cristiane Rosa de; LIMA, Gabriel R. F.; RAMALHO, Julia Moraes; AGUIAR, Priscilla. Estágio supervisionado obrigatório: tendências e desafios na formação inicial de professores de Dança. Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 1099-1113.

SILVESTRE, M. A. Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, 2008.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. Marineide de Oliveira Gomes [Org.] – Edições Loyola Jesuítas, SP, 2011.

SOTER da Silveira, S. C. Saberes docentes para o ensino de dança: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

SOTER da Silveira, S. C; ANDRIES Nogueira, M. De quem é a lua? Um pouco da história da disputa pela Dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos. Arquivos analíticos de Políticas Educativas, Vol. 29, nº. 65, 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas. Pensar a Prática 6: 73-85, Julh. / Jun. 2002-2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.) Educação e Arte - as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012. 14. ed.

TOMAZZONI, A. Dança para crianças ou jogo dos sete erros? In: BOFF, F. B. (Org.). Pequenices: dança, corpo e educação. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017. p. 40-43.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 59).