



OUTROS TEMAS

Os estágios supervisionados obrigatórios em 23 licenciaturas em Dança no Brasil: uma análise a partir de suas características e do trabalho das professoras supervisoras

The Mandatory Supervised Internships in 23 Dance Teacher Education Programs in Brazil: an analysis based on their characteristics and the work of supervising Teachers
Prácticas supervisadas obligatorias en 23 grados de danza en Brasil: un análisis basado en sus características y el trabajo de los profesores supervisores

Christiane Guimarães de Araújo¹

orcid.org/0000-0002-3132-8450
chris.araujo@uemg.br

Recebido em: 14 mar. 2025.

Aprovado em: 13 out. 2025.

Publicado em: 19 dez. 2025.

Resumo: O estudo investigou os estágios supervisionados obrigatórios (ESOs) em 23 licenciaturas em Dança no Brasil, focando em suas características e nos desafios enfrentados pelos supervisores dessas instituições de Ensino Superior (IES). A pesquisa, de abordagem qualitativa, faz parte do projeto de pós-doutorado em Educação, realizado na Universidade de Buenos Aires (UBA), e utilizou a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977) para examinar as entrevistas *online* realizadas entre 2021 e 2022. Fundamenta-se em autores como Pimenta e Lima, Freire, Araújo e Nóvoa para compreender os desafios e iniciativas exitosas nessa relação universidade-estagiária-escola. Aponta ações políticas e de formação externas e internas como a transposição de linguagens artísticas para enriquecer a formação inicial em Dança.

Palavras-chave: Formação inicial em Dança; Estágios supervisionados obrigatórios; Supervisores; Dança na escola.

Abstract: The study investigated the Mandatory Supervised Internships in 23 Dance Teacher Education Programs in Brazil, focusing on their characteristics and the challenges faced by supervisors at these Higher Education Institutions (HEIs). This qualitative research, part of a postdoctoral project in Education conducted at the University of Buenos Aires (UBA), employed content analysis methodology (Bardin, 1977) to examine online interviews conducted between 2021 and 2022. Grounded in authors such as Pimenta and Lima, Freire, Araújo, and Nóvoa, the study seeks to understand the challenges and successful initiatives in the University-Intern-School relationship. It highlights political and educational actions, both external and internal, such as the transposition of artistic languages, to enrich initial teacher education in Dance.

Keywords: Initial Dance Teacher Education; Mandatory Supervised Internships; Supervisors; Dance in schools.

Resumen: El estudio investigó las prácticas supervisadas obligatorias (ESOs) en 23 programas de licenciatura en Danza en Brasil, enfocándose en sus características y en los desafíos enfrentados por los supervisores de estas Instituciones de Educación Superior (IES). La investigación, de enfoque cualitativo, forma parte del proyecto de posdoctorado en Educación realizado en la Universidad de Buenos Aires (UBA), y utilizó la metodología de análisis de contenido (Bardin, 1977) para examinar las entrevistas en línea realizadas entre 2021 y 2022. Se fundamenta en autores como Pimenta y Lima, Freire, Araújo y Nóvoa, con el propósito de comprender los desafíos y las iniciativas exitosas en la relación universidad-estudiante en prácticas-escola. Señala la necesidad de acciones políticas y de formación, tanto externas como internas, como la transposición entre lenguajes



¹ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

artísticos, para enriquecer la formación inicial en Danza.

Palabras clave: Formación inicial en Danza; Prácticas supervisadas obligatorias; Supervisores; Danza en la escuela.

1 Introdução

Investigar e refletir sobre os estágios supervisionados obrigatórios nas licenciaturas em Dança no Brasil é uma possibilidade de dar as mãos a colegas de profissão, oferecendo e recebendo amparo diante dos grandes desafios encontrados. Com esse sentimento de empatia pelas supervisoras das 23 instituições de ensino superior² investigadas, este artigo, de abordagem qualitativa, utiliza metodologicamente a análise de conteúdo (Bardin, 1977) com o objetivo de apresentar os dados coletados nas entrevistas *online* realizadas entre 2021 e 2022. As entrevistas evidenciaram similaridades e divergências no que tange às características dos ESOs, bem como os desafios e estratégias relatados pelas participantes. Das cinco categorias estabelecidas no projeto de pós-doutorado (em andamento na *Universidad Nacional de Buenos Aires/2024*), optou-se por focar, neste texto, em duas categorias, a fim de aprofundar teoricamente aspectos tão fundamentais que compõem o terreno fértil e desafiador que são os ESOs.

A categoria 1 corresponde às características do ESO, com as seguintes unidades temáticas: organização e estruturação dos ESOs, incluindo a atuação na modalidade não formal; perfil dos acadêmicos e estagiárias; contexto da Dança na escola e a professora receptora³. Na categoria 2, abordou-se o trabalho da supervisão, que contempla: atividades que a supervisora realiza; os saberes da Dança e da educação desenvolvidos nos ESOs; avaliação dos ESOs; a relação do ESO com a licenciatura a qual pertence e a responsabilidade dos ESOs para com as escolas.

Para o embasamento teórico da pesquisa, a revisão de literatura ocorreu em dois momentos distintos, 2021 e 2024, aos quais os mesmos critérios de inclusão e exclusão foram atribuídos. A união deles resultou em 83 relatos de experiências produzidos por estagiárias e supervisoras de licenciaturas em Dança publicados em congressos e revistas diversas, 14 artigos de supervisoras publicados em periódicos *Qualis B* ou *ebooks* institucionais e, por fim, duas teses de doutorado defendidas nesse período. Foram excluídos estudos tratados dos ESOs em Dança da área da educação física ou outras áreas correlatas. Como aporte teórico, foram incluídos estudos de Nóvoa (1992; 2017); Pimenta (2002, 2017); Tardif, Lessard e Gauthier (1999); Freire (1996), assim como estudos de Araújo (2021), estruturados e apresentados em um livro sobre a Dança na disciplina de Arte na educação básica.

Conforme a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regula os ESOs no Brasil, essa atividade não configura vínculo empregatício, desde que cumpridos determinados requisitos, como matrícula e frequência regulares, a celebração de um termo de compromisso entre o estudante, a parte concedente e a instituição de ensino e a compatibilidade das atividades com o termo acordado (Brasil, 2008). Desse modo, o ESO deve ser compreendido como um ato educativo que visa a oportunidade de exercitar a prática profissional, observando e analisando de forma cuidadosa as especificidades e os desafios do cotidiano do ofício.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio deve ser concebido como um locus de formação do professor reflexivo e pesquisador, um espaço privilegiado para a aprendizagem significativa da profissão docente, da cultura do magistério, e para uma aproximação investigativa da realidade educacional e de seus contextos sociais. Nesse

² Foram entrevistadas 6 IES da região Sul, 5 do Sudeste, 4 do Centro-Oeste, 2 do Norte e 5 do Nordeste. Para manter a confidencialidade dos sujeitos, essas instituições serão referenciadas por letras maiúsculas e entre parênteses. Adotou-se o gênero feminino para designar o profissional que trabalha na supervisão de estágio, por se entender que se trata de pessoas, independentemente de gênero, que representam instituições de ensino superior, cujo termo também se determina pelo gênero feminino. Na mesma perspectiva, o termo "pessoas" será utilizado no feminino para se referir a estagiários e estagiárias, ou, conforme nomenclatura presente nas entrevistas, a alunos/as e professores/as receptores/as.

³ Adota-se a denominação "professora receptora" para se referir ao profissional que recebe os estagiários em suas disciplinas na escola. Esse profissional, em algumas instituições, é chamado de professora regente ou professora titular; contudo, neste texto, optou-se pela nomenclatura "receptora" por ser a de maior recorrência nas instituições investigadas.

sentido, reafirma-se

o estágio como um campo de conhecimento que envolve o estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo a pesquisa como eixo central para compreender as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em seus contextos históricos, sociais e culturais (Pimenta & Lima, 2004, p. 130).

Entretanto, os ESOs não devem ser vistos como meros componentes da formação inicial. É crucial discutir sua função no projeto pedagógico das licenciaturas, reconhecendo que eles transcendem o "contato com a prática" ou "iniciação ao ofício". O estágio precisa ser ressignificado, pois é um componente decisivo na constituição da profissionalização docente. Nesse sentido, torna-se necessário não apenas destacar sua importância, mas também investigar e redefinir continuamente os modelos de supervisão e sua função na formação profissional dos professores.

O reconhecimento da complexidade inerente à docência, especialmente na formação de professores de Dança, exige a compreensão dos saberes que fundamentam essa prática. Pimenta (2004, p. 9) descreve os professores como "gestores de dilemas e sujeitos de um fazer e saberes", salientando a relevância do contexto na produção da profissionalização docente. As investigações em 23 IES revelam que, apesar dos desafios, há estratégias eficazes na formação docente em Dança e na constituição da identidade profissional dos futuros professores. A metáfora da mandala de saberes é utilizada para propor desenhos que ora representam as IES, ora a estagiária, a supervisora, o campo de estágio ou os autores que fundamentam teoricamente a pesquisa, a fim de ressignificar os desafios da docência nos diferentes contextos educacionais.

2 Desenvolvimento

2.1 Características dos ESOs

O ESO, entendido como um campo de conhecimento (Pimenta, 2017), apresenta a experiência formativa como um espaço repleto de desafios

em relação à atuação da professora supervisora, da estagiária e da professora receptora, pois é um momento em que as estagiárias iniciam a construção de sua identidade docente, promovida pela vivência do elo entre universidade e espaço de ESO. Essa experiência permite à estagiária lidar tanto com o reconhecimento do ensino como um espaço democrático e plural (Freire, 1996) quanto com o entendimento de que os saberes científicos, pedagógicos e sensíveis da área não se esgotam na graduação, ao se proporem como mediação entre reflexão crítica e novos modos de pensar, sentir, agir e produzir (Caixeta & Ferreira, 2020).

No contexto das IES, ajustes e adaptações são necessários para garantir o cumprimento das exigências legais e respeitar as particularidades regionais e educacionais. Até 2021, a maioria das instituições atuava em escolas públicas básicas, com apenas duas delas voltadas exclusivamente ao ensino não formal (Libâneo, 2013). (S) e (U) atestam que a burocracia para que as estagiárias atuem nas instituições públicas do município é tão grande que inviabiliza a atuação nesse espaço.

Enfrentamos muita resistência das escolas públicas do município em aceitar as estagiárias de Dança. A exigência excessiva de documentos e a morosidade nas respostas fazem com que o semestre muitas vezes comece sem que as estagiárias possam iniciar suas atividades. Além disso, a Dança não é priorizada, sendo frequentemente relegada ao contraturno (U).

As IES investigadas oferecem ESOs em escolas formais, do ensino infantil ao médio, com variações significativas na carga horária, evidenciando a necessidade de flexibilização anual. A carga horária dos ESOs é, em geral, organizada em quatro momentos ao longo do semestre: encontros teóricos sob supervisão docente, práticas de observação, elaboração de projetos de intervenção e horas de regência, nas quais as alunas assumem o papel de professoras. Um exemplo relevante é a IES (K), que destina 420 horas ao ESO, destacando-se por sua quarta fase em espaços de inclusão, como institutos para cegos, APAEs e centros de convivência para idosos, em vez de escolas básicas.

(P) ressalta que a compreensão do contexto de ensino é mais valiosa que o mero cumprimento de carga horária.

Eu divido em 25% observação, 50% co-participação e 25% regência, mas sempre enfatizo a importância de compreender o contexto escolar. Para nós a imersão no ambiente escolar permite que as estagiárias compreendam as dinâmicas institucionais e sociais.

Em instituições como (R), (G), (E) e (L), adota-se uma flexibilização quanto à ordem dos ESOs, que geralmente se iniciam pelo nível de ensino e modalidade com os quais possuem mais afinidade e segurança em atuar. *“Os ESOs ocorrem entre o quinto e o oitavo semestre, com a possibilidade de iniciar em qualquer eixo, seja artístico ou escolar”* (L). Também em relação aos locais de prática, 5% das IES possuem Escolas de Aplicação, onde as estagiárias assumem a regência de aulas sob supervisão de professores de Arte. *“A Escola de Aplicação é preferida pelas estagiárias por sua estrutura e acolhimento, mas sabemos que infelizmente não reflete a realidade da maioria das escolas”* (B).

A flexibilidade nos contextos de ESO permite que duas IES atuem em escolas técnicas, enquanto três realizam ESOs artísticos, nos quais as estagiárias acompanham grupos e companhias profissionais de Dança, participando ativamente dos processos pedagógicos e de projetos artísticos. Esse formato oferece uma experiência imersiva, conectando a prática docente à realidade do mercado artístico. *“Tivemos acadêmicos que até foram contratados por essas companhias depois de estagiar lá!”* (R).

Nas licenciaturas (I), (K) e (P), destaca-se a regência em espaços de educação especial e questões geracionais, como o trabalho com idosos. Duas dessas IES, com polos em várias cidades, relataram que o acompanhamento dos ESOs é realizado por uma equipe diversificada, incluindo tutores *online* e presenciais, além de coordenadores específicos para cada polo. Nesses cursos, as estagiárias são incentivadas não apenas a aplicar os conceitos aprendidos, mas também a adaptar suas práticas pedagógicas,

lidando com questões como assédio moral, gestão de conflitos e temas transversais da educação, como inclusão, gênero e raça. Um ponto positivo também observado nas IES (V) e (I) é a grande presença de egressos atuando nas escolas, ampliando as oportunidades de campo de ESO. *“Muitas vezes nossas ex-alunas são as professoras receptoras, tanto em escolas públicas quanto privadas, desempenhando um papel crucial na orientação das estagiárias e oferecendo uma perspectiva prática e contemporânea do ensino de Dança”* (V).

A nomenclatura dos ESOs varia entre as instituições. Enquanto algumas utilizam a sequência numérica ESO 1, 2, 3 e 4, a IES (G) adota uma nomenclatura que visa promover reflexão e progressão na prática docente. A primeira fase, nomeada de “Aproximações”, foca na inserção e familiarização com o ambiente escolar, observando aulas e dinâmicas pedagógicas. A segunda fase, “Proposições”, envolve a coparticipação das estagiárias, que, sob supervisão, propõem e testam ideias pedagógicas. Na fase “Contextualizações”, as estagiárias assumem a regência, aplicando o que foi planejado, fortalecendo sua autonomia. Finalmente, o ESO “Articulações” concentra-se na regência em ambientes não formais.

Em maior ou menor grau, as IES que direcionam o ESO para contextos não formais de ensino da Dança desenvolvem atividades em ONGs, centros culturais, escolas de formação artística, projetos sociais e escolas específicas de Dança. Esse enfoque reflete o compromisso em proporcionar às estagiárias uma experiência diversificada, permitindo sua atuação em diferentes realidades sociais e educativas.

Atuar nessa modalidade de ensino, para (G), valoriza fortemente as instituições não formais de ensino da Dança da cidade, oferecendo, a partir dos princípios da Dança na contemporaneidade, conhecimentos diversos aos centros de formação em Dança que, por muitas vezes, ainda permanecem com uma educação bastante tradicionalista e tecnicista da Dança. (K) reforça que, apesar do Projeto Político Pedagógico (PPP) exigir ensino formal, a realidade local não permite

essa exclusividade: *"Fazemos o que podemos com o ESO para garantir que as alunas tenham essa experiência"* (K). E (B) complementa, afirmando que o ESO 4, realizado em contextos não formais, oferece flexibilidade e permite que as estagiárias desenvolvam suas próprias iniciativas artísticas e de ensino da Dança.

Segundo Ghedin e Almeida (2011, p. 82), as memórias e experiências de vida podem promover uma reflexão mais profunda sobre a prática docente: *"O diálogo com vozes daqueles que estudaram e pesquisaram a formação docente enriquece o debate, complementa visões e ajuda a revisar automatismos pedagógicos"*. Nessa perspectiva, a supervisora pode trazer questionamentos que incentivam a desconstrução de práticas estabelecidas nos espaços de ensino da Dança, utilizando estratégias e ferramentas de reflexão crítica, garantindo que o ESO seja uma experiência formativa profunda e não um simples cumprimento burocrático ou repetição do que, por vezes, ocorre no ensino técnico da Dança.

Em oposição, (D) e (T) mantêm seus ESOs somente com atuação no ensino formal, mas expressam preocupação com o impacto disso na formação dos discentes e nas oportunidades de trabalho após a graduação. Ambas relataram que, após discussões com o corpo docente do PPP, conseguiram incluir o ensino não formal na licenciatura, embora esse ainda não tenha sido homologado até o momento das entrevistas.

Cerca de 30% das IES entrevistadas possuem bacharelado em Dança, com destaque para a IES (R), que oferece dupla titulação, permitindo que as alunas se formem como bacharéis e licenciadas durante os quatro anos de curso. Isso requer uma cuidadosa organização das disciplinas e dos ESOs, de modo a garantir a aquisição de competências artísticas e pedagógicas. Os ESOs artísticos nessa IES proporcionam experiências complementares, como o trabalho com companhias de dança e projetos artísticos. *"Embora o curso seja focado na formação de professores, muitas alunas se veem também como artistas em formação, buscando uma educação que permita atuar tanto no ensino quanto na prática artística"*

(R).

Já a separação física e curricular entre bacharelado e licenciatura na (P) é uma característica marcante, que gera desafios na integração dos conteúdos pedagógicos com as disciplinas técnicas, afetando a formação das estagiárias que, muitas vezes, não conseguem fazer a conexão entre a prática artística e a prática pedagógica. A separação também ocorre em 2 IES, nas quais os estágios não estão no departamento de Arte, mas sim no departamento de Educação, que abarca todas as licenciaturas. Segundo essas supervisoras, essa separação espacial e institucional costuma levar os acadêmicos a interpretarem que se trata de aspectos à parte a sua formação. Encontra-se também essa separação em (F) e (Q), que possuem a licenciatura em Dança alocada no departamento de Educação Física. Nelas, as supervisoras relatam que, especialmente no primeiro ano do curso, é necessário um trabalho intenso com os estudantes para que compreendam a diferença entre a Dança no contexto do esporte e da Arte, mas que, ao longo dos anos, isso já tem melhorado.

As licenciaturas que foram implantadas a partir de 2010, sendo a maioria delas advinda do REUNI, relatam que o perfil das alunas tem mudado muito dos primeiros anos até o presente momento. No início, havia alunas que já atuavam no município como profissionais da Dança e que necessitavam aprofundar os conhecimentos na área ou obter o reconhecimento da formação em nível superior. (Q) e (R) ressaltam que alunas advindas de contextos já artísticos criam um perfil de estagiária que é bastante focado, trazendo uma bagagem prática significativa aos demais, mas que também encontram desafios ao atuarem com os ESOs no ensino formal.

Na IES (L), a experiência prévia é valorizada, permitindo que as alunas que já trabalham em academias realizem seus ESOs nesses locais, sob a supervisão de outro profissional. Nas IES (K) e (I), há uma abordagem pragmática que adapta os ESOs à realidade de alunas com vasta experiência docente. *"Por exemplo, alunas com ampla experiência podem ser isentas do acompanhamento de*

ESO para a faixa etária em que já são experientes, mediante comprovação, como CNPJ ou carteira assinada, e o preenchimento de um 'memorial' compartilhado com as demais alunas" (K).

Entretanto, o perfil das alunas tem se diversificado, o que é visto por alguns como uma oportunidade para democratizar o acesso à universidade e, por outros, como um desafio à qualidade da formação.

Temos alunas vindas de áreas diversas como artes visuais, artes marciais, K-pop, pole dance e outras expressões contemporâneas, o que às vezes dificulta a definição do enfoque da Dança. Há também estudantes com outras profissões, como policiais, pedagogos e administradores, que enfrentam dificuldades em conciliar as exigências do ESO com suas responsabilidades profissionais (L), (M), (B), (Q), (G), (D) e (T).

Esses desafios são recorrentes, especialmente entre alunas de cursos noturnos, que precisam equilibrar a carga horária do ESO com questões financeiras e de suas vidas familiares.

A IES (A) apresenta uma ação interessante para se refletir sobre o perfil do acadêmico em relação ao seu nível de conhecimento em Dança. A instituição realiza um projeto de nivelamento para alunas com pouca ou nenhuma experiência, acreditando que isso, ao longo dos quatro anos de curso, fortalece suas habilidades e as prepara melhor para o ensino da linguagem.

Nossa IES reconhece que algumas alunas ingressam com pouca experiência em Dança. Com o projeto de nivelamento, que ocorre antes do início das aulas, buscamos prepará-las para as exigências do curso e, conseqüentemente, dos ESOs, com excelentes resultados (A).

A falta de infraestrutura nas escolas públicas brasileiras é um dos maiores obstáculos à realização das aulas de Dança, como relatado por 100% dos entrevistados. Muitas escolas carecem de espaços adequados, contando com salas lotadas de carteiras que impedem movimentos no chão, além de pisos inadequados e malcuidados, desestimulando o trabalho corporal. A proximidade com outras salas de aula inviabiliza o uso de música, e a improvisação de ambientes como corredores e pátios comprometem de

diferentes formas a efetividade do ensino. Essas condições não só desmotivam as estagiárias, mas também limitam as possibilidades pedagógicas dos professores.

De acordo com Libâneo (2013), Freire (1996) e Saviani (2008), a qualidade do ambiente escolar está intrinsecamente ligada à qualidade do ensino. A precariedade das instalações físicas impacta negativamente o desenvolvimento educacional, especialmente em disciplinas que exigem maior flexibilidade espacial, como a Dança. *"Arrastamos carteiras, e o tempo perdido reduz a aula a 20 minutos" (F). "O chão sujo desanima as alunas, que se sentem desrespeitadas pela falta de suporte" (Q). "Além disso, há uma hostilidade institucional e a falta de compreensão da Dança como disciplina de Arte" (U).*

E como enfrentar essa questão? Embora as soluções sejam limitadas, (O) apresenta uma estratégia eficaz.

A cada ano percebemos maior receptividade das escolas, e adotamos algumas estratégias para isso. Estamos presentes desde o primeiro ano de graduação e realizamos formação para os coordenadores da rede. Convidamos os coordenadores à universidade, mostramos nosso espaço cênico e realizamos uma reunião sobre a logística do ESO, seguida de apresentações artísticas dos acadêmicos. Eles ficam encantados! Depois discutimos como a Dança pode ser integrada à escola, pois muitos desconhecem seu impacto na formação integral das alunas (O).

A entrevistada destaca que essa ação cria um vínculo de afetividade entre coordenadores, professores e acadêmicos, resultando em devolutivas como: *"Vocês precisam vir fazer ESO na nossa escola!". O que antes era visto como um transtorno, passou a ser desejado pelas escolas" (O).*

A supervisora (C) promove cursos de capacitação para professores de diversas áreas nos centros de formação docente da cidade. Segundo a supervisora, essas ações têm aberto novos espaços para ESOs, pois os professores e coordenadores começam a compreender o papel da Dança nas escolas. Nessa linha, (S) realiza um projeto de extensão, focado na formação de professores da rede municipal na educação infantil e no uso da linguagem corporal. *"Esse*

projeto, que existe há muitos anos, visa integrar o corpo como um elemento central na educação, promovendo uma abordagem holística e inclusiva" (S). Ferreira (2001, p. 75) destaca que a "criação de ambientes formativos com caráter permanente" é fundamental para o desenvolvimento humano dos professores, reforçando a importância da ética na atuação profissional, especialmente quando esses processos impactam diretamente a vida das crianças.

Nesta categoria, compreenderam-se as características dos estágios conforme apontado por Ostetto (2008, p. 128-129): "o ESO pode ser essa espécie de caminho que, ao ser trilhado, amplia o olhar: na medida em que eu encontro o outro, encontro a mim mesmo". Esse processo de encontro, tanto com o outro quanto consigo mesmo, reforça a natureza reflexiva do ESO e sua capacidade de promover o autoconhecimento e o desenvolvimento profissional, que, em geral, pode ser facilitado pelo trabalho da supervisora de estágio dentro e fora da universidade.

2.2 Trabalho da supervisora

Feito um jogo de livre associação, ao pensar no ESO docente penso em encontro. Encontro faz lembrar deslocamento: procura, caminhos, descobertas, localização: tempos, espaços, territórios, ligação, aproximação, estar com o outro, reunião, ponto comum, convergência. Encontro torna-se, então, palavra-chave que gera um núcleo ao redor do qual vou tecendo sentidos e significados do ESO na formação de educadores, um centro em torno do qual gravitam memórias, reminiscências, marcas de vivências que revelam aprendizagens experimentadas no processo de ser professora de professores e que, por meio da reflexão e da escrita, podem ser compartilhadas (Ostetto, 2008, p. 79).

A citação de Ostetto (2008) convida a uma reflexão sobre o estágio como um verdadeiro "encontro" entre diferentes sujeitos, tempos e espaços que convergem para a formação docente. No ESO, esse "encontro" se estende à interação entre a universidade, a supervisora, a professora receptora e a prática docente da estagiária. Ou seja, o estágio representa mais do que uma simples atividade acadêmica, e o papel

da supervisora, embora recompensador, é dos mais complexos na licenciatura, pois envolve a articulação dos três sujeitos, ultrapassando o escopo teórico de outras disciplinas. Desse modo, a supervisora lida com uma rede de saberes que, como uma mandala, responde às necessidades das alunas, ao campo de ESO e às propostas da universidade.

Identificam-se, nessa mandala, desenhos importantes que configuram o trabalho da supervisora, caracterizado pela prática da supervisão estruturada para o ambiente escolar, mediada pela reflexão coletiva e por encontros com estudantes para estudos que ancoraram sua atuação no campo. Destaca-se, talvez como aspecto mais importante, o olhar direcionado às interrogações vividas no decorrer da trajetória dos que vivenciam essa experiência do "entre": Universidade/Supervisora – Estagiária/Eu – Escola/Disciplina de Arte.

Nessa mandala, a supervisora oferece suporte emocional necessário para lidar com a desmotivação e confusão que as estagiárias enfrentam ao encarar a realidade da Dança nas escolas. *"Já tive alunas que desistiram do curso após confrontarem o que lhes esperava no futuro, o que exigiu um trabalho sensível e afetivo"* (S). Essa necessidade de apoio ressoa com Mosqueira e Stobäus (2006), que veem a afetividade como pilar na construção do indivíduo, e Moran (2012), que destaca a importância da afetividade para dinamizar as interações e o aprendizado.

O acompanhamento da supervisora, desde a preparação da estagiária até sua atuação no campo, assume diferentes formas nas IES investigadas. Em 98% das instituições, atesta-se que as estagiárias recebem acompanhamento contínuo, com aulas semanais que funcionam como espaços de reflexão e troca de experiências, retomando conteúdos já desenvolvidos em disciplinas anteriores e oferecendo orientações para a vida profissional futura.

A IES (H) destaca o material de estudos que prepara as estagiárias para o campo e para a vida profissional, com ênfase na análise de documentos trabalhistas, leis e a relação empregatícia na

área da Dança. Essa abordagem, segundo (H), visa desenvolver uma consciência crítica nas estagiárias sobre o papel do educador de Dança, indo além da prática pedagógica e abordando responsabilidades e direitos no mercado de trabalho. Já (F) prioriza uma introdução teórica ao campo educacional no primeiro ano do ESO, com uma carga horária maior (126 horas) para fortalecer a base teórica, incluindo legislação educacional, Projeto Político Pedagógico das escolas e principais correntes pedagógicas. Na etapa 2, o foco está no planejamento, e a etapa 3 concentra-se na avaliação.

As estagiárias enfrentam desafios práticos ao avaliar o progresso e a aprendizagem dos estudantes nas disciplinas de Arte/Dança, um aspecto muitas vezes subestimado. Esse ESO tem sido fundamental para consolidar a compreensão da avaliação contínua e criteriosa em processos de ensino-aprendizagem (F).

Como destaca Sant-Ana (2021), a avaliação deve ser um processo contínuo e reflexivo, que vá além da simples classificação. Um parecer descritivo, enquanto instrumento diagnóstico e investigativo, possibilita o redimensionamento das práticas pedagógicas. Iavelberg (2003) complementa que uma avaliação bem planejada pode se transformar em uma excelente situação de aprendizagem, permitindo à professora ou estagiária refletir sobre sua prática. Assim, a etapa 3 de (F), focada na avaliação, torna-se uma ferramenta essencial para a construção de práticas docentes mais conscientes e reflexivas para os futuros profissionais.

Nas aulas/encontros que as estagiárias semanalmente possuem com suas supervisoras, nas IES (A), (H), (I), (J), (L), (P), (D) e (T) a proposta é de sempre alinharem os componentes teóricos ao ESO. Por exemplo, para as estagiárias que atuarão na educação infantil, os estudos são direcionados a metodologias voltadas para as crianças pequenas. *"Trabalhamos com a identidade cultural na Dança, especialmente em contextos escolares, além de metodologias que valorizam a expressão corporal e a criatividade das alunas"* (H). Outros saberes essenciais são desenvolvidos, como tecnologia educacional, laboratórios práticos e

a transposição didática, definida por Chevallard (1991) como o processo de adaptar um saber científico para um saber ensinável, integrado às práticas escolares. Esse conceito é crucial para que as estagiárias adaptem as práticas acadêmicas à realidade escolar. Temas como pedagogia da Dança, elaboração de projetos, planos de ensino, história da Arte, educação inclusiva, gênero, raça e Dança como resistência cultural também são abordados. *"Eu reforço a postura ética das estagiárias, pois eles representam nossa IES, e uma postura ética é fundamental para abrir portas no futuro"* (S).

A falta de conhecimentos prévios ao ESO é apontada como um grande desafio por (D) e (K). *"Para ensinar, não tem milagre, tem que ir para a prática. O ESO revela quem realmente estudou durante as outras disciplinas do curso"* (K). Para Schön (2000) e Zeichner (1993), uma formação teórica sólida é essencial para preparar o professor para a complexidade da prática docente. Sem essa base, o ESO pode se tornar desarticulado, dificultando a conexão entre a teoria e os desafios do ambiente escolar. Além disso, conforme Almeida Jr. (2013), a orientação no ESO vai além de normatizar procedimentos; ela compartilha as dificuldades enfrentadas pelos futuros professores, promovendo a troca de experiências e inserindo as estagiárias como observadores e intérpretes ativos, combinando competências técnicas com uma compreensão profunda do contexto escolar.

A atuação da supervisora diretamente no campo também se difere muito de uma IES para a outra. 20% das supervisoras estão todos os dias na escola junto com as alunas, 72% encontram-se semanalmente na universidade e visitam o campo de 1 a 3 vezes durante o ESO e 7% delas não realizam acompanhamento a estagiária nas escolas. Apenas uma universidade não possui encontros semanais estipulados no calendário de aulas e realiza uma visita ao campo, ficando as demais atividades de orientação focadas nas duplas. *"Eu acompanho as aulas, e já ouvi que raramente um orientador está presente no campo. Para mim, isso é o verdadeiro ESO! Afinal, se queremos que*

a Dança seja mais acessível e visível na sociedade, precisamos dialogar de maneira mais afetiva com a sociedade e as escolas" (E). "Acompanho as estagiárias toda a tarde na escola, a cada semana com um grupo diferente" (O). "Nosso curso vê o ESO como uma oportunidade de contribuir com a sociedade, sempre buscando formas de integrar o trabalho das estagiárias às necessidades locais" (H). Esses relatos demonstram que o ESO é mais do que uma atividade acadêmica, pois constrói pontes entre formação e prática social. A supervisão ativa, como mencionam (E), (O) e (H), é essencial para conectar teoria e prática, fortalecendo a identidade profissional das estagiárias.

a organização da instituição campo e as macroestruturas que a gerenciam, assim como da instituição universitária, se constroem em meio a um campo de tensões, de fato um campo de batalha. Uma gama de questões delicadas, por vezes, paradoxais, vai se estabelecendo nos entremeios das relações que compõem as várias camadas constituidoras do ESO. No bojo destas estão as/os agentes principais, estagiárias(os), professoras supervisoras(os), professoras orientadoras(os), professora coordenadora do ESO e coordenadora de ESO, tencionando-se e acolhendo mutuamente as proposições lançadas, (re)construindo, a cada campo, essas relações, ao questionar qual é o papel de cada um desses agentes (Paiva & Figueiredo, 2016, p. 990).

Assim como Paiva e Figueiredo (2016) apontam, ao refletir sobre as tensões existentes, (N) relata que a presença constante da supervisora nas escolas é uma forma de garantir que a prática das estagiárias esteja alinhada com as necessidades da comunidade escolar e que sozinhas, por vezes, elas não compreendem as tensões do campo. "Quando comecei no ESO, nossas alunas saíam muito desanimadas do ESO, saíam muito sem energia, muito desesperançadas" (G). "Nós temos que estar nas escolas, nós temos que ir para esses campos mesmo que seja com a professora de Arte que trabalhe Artes Visuais, estarmos juntos com as estagiárias, sabe?" (B).

Apesar de o acompanhamento próximo ser essencial, muitas IES enfrentam dificuldades estruturais que limitam essa prática. Cinco instituições relataram que, devido à sobrecarga de

trabalho, as supervisoras conseguem assistir apenas uma aula por semestre. "Sei que está longe do ideal, mas com outras disciplinas e tarefas administrativas que a universidade nos coloca, faço o que é possível nas circunstâncias que tenho" (D). Outro afirmou: "Idealmente, a coordenação de ESO deveria ser uma função exclusiva, permitindo um acompanhamento mais detalhado" (V). Como apontam os entrevistados, a presença constante da supervisora seria fundamental para criar uma ponte de diálogo entre os profissionais, promovendo diálogos reflexivos entre escola, universidade e estagiárias, para uma colaboração comprometida com a formação docente.

Nas cinco regiões investigadas, é unânime a dificuldade encontrada por supervisoras e estagiárias em se ter um profissional adequado para acompanhar o ESO.

temos professora que recebe nossa estagiária na disciplina de Arte de diversas formações, pois a assumem para complementar sua carga horária, como um professor de geografia dando aula de Artes. Na verdade este profissional não tem uma contribuição efetiva, além de aprender a lidar com a criança dentro da sala de aula. Enfim, quando encontramos professora licenciada em Artes Visuais, já ficamos felizes! (K).

(O) e (P) adotam a interdisciplinaridade desde o início dos ESOs, integrando Artes Visuais e música, permitindo que os acadêmicos interajam e compreendam a Arte de forma integrada. Essa abordagem é menos comum em outras IES, onde os ESOs são segmentados por linguagem. Plantamura (2003) e Fazenda (2008) afirmam que a interdisciplinaridade não é apenas a junção de disciplinas, mas um processo de cooperação que exige ousadia das professoras diante de diferentes saberes e culturas. Para Freire (1996), a pesquisa interdisciplinar só ocorre quando várias disciplinas se reúnem em torno de um mesmo objeto, criando uma situação-problema redefinida conforme surgem novas questões. "A experiência interdisciplinar tem sido muito interessante, ao pensar o movimento dentro das outras componentes e propor estratégias que dialoguem com o aprendizado do corpo nas outras linguagens" (C).

O respeito à área de atuação da professora

receptora é essencial para criar um espaço colaborativo entre universidade e escola. Como explica Nóvoa (1992, p. 14), o ESO é o "encontro da formação inicial e continuada, da realidade discursiva universitária com a realidade pragmática da escola", sendo as professoras receptoras mediadores e agentes de socialização profissional. Ou seja, não é apenas uma inserção prática, mas um "gesto concreto de dar as mãos" aos professores em pleno exercício do magistério, valorizando seus saberes e ampliando seu conhecimento. Isso cria um ciclo de troca mútua e reflexão partilhada, fortalecendo a formação docente e a comunicação entre universidade e escola.

Durante as entrevistas, o desafio da professora receptora ser de outra linguagem foi mencionado por 91,3% das IES. *"Nossas estagiárias entendem que, partindo da linguagem artística da professora receptora, podem construir os saberes da Dança na disciplina de Arte, o que facilitou o processo de regência e ampliou o número de escolas que nos recebem"* (D). *"Parei de brigar com a hegemonia das Artes Visuais na escola e resolvi dar as mãos a ela. Isso fortaleceu o ensino da Dança"* (J). *"Eu proponho transformar o conteúdo das Artes Visuais em tema para a aula de Dança, criando um diálogo com Cinema e Teatro. Não é anular o que já existe, mas adaptar ao que fazemos em Dança"* (V).

Araújo (2021), para suprir a falta de professores de Dança nas escolas, desenvolveu o conceito de Transposição entre Linguagens Artísticas (TLA) como solução para a inserção da Dança na disciplina de Arte, o que foi identificado em 98% das IES investigadas. Inspirada na transcrição de Haroldo de Campos (2013), a transposição busca equivalências criativas entre linguagens artísticas. "A diferença entre tradução e transcrição é que esta última é uma recriação da mensagem, transportando um sistema de signos (como pictóricos visuais) para outro (gestuais sinestésicos)" (Araújo, 2021, p. 118). Para a autora, a TLA no ensino da Dança difere de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e polivalência. A proposta, segundo a autora, é oposta à polivalência, pois busca permitir que o professor atue em sua lin-

guagem de formação (Dança), enfrentando de forma criativa os desafios da disciplina de Arte na escola.

A transposição entre as linguagens artísticas possui como um dos seus maiores propósitos: **construir o conhecimento em/da Dança no/para contexto escolar**. Ela pode ser realizada de forma Direta, a qual também podemos chamar de correspondência entre as linguagens, e a transposição artística Indireta como exercício criativo e poético do professor (Araújo, 2021, p. 122, grifo da autora).

Contudo, mesmo com essa possibilidade apresentada por Araújo em alguns municípios, professoras receptoras, ou ainda a própria gestão escolar, exigem que a estagiária atue com as quatro linguagens artísticas, o que enfraquece o desenvolvimento dos saberes de cada linguagem. A falta de licenciados em Dança como professoras receptoras mobilizou 15 das 23 IES investigadas a lutar por políticas públicas, incluindo concursos específicos para professores de Dança. (P) relatou seu envolvimento nas lutas culturais, representando a universidade no Conselho Municipal de Cultura. *"Devemos estar envolvidos ao máximo nas lutas pela Arte e Dança. A lentidão é grande em algumas áreas; se não fizermos algo, nada mudará"* (P). *"Nossos egressos passam nos concursos, mas precisamos nos mobilizar para que assumam as cadeiras de Arte"* (A). *"A prefeitura já inseriu 'professora de Arte/Dança' no edital, mas o Estado ainda não"* (B). Para alguns entrevistados, essa reflexão e ação é crucial para que os futuros professores adquiram não apenas conhecimentos teóricos e práticos, mas também uma capacidade crítica sobre suas próprias profissões.

No que tange às formas de avaliar os ESOs, trata-se de um ponto que gera uma reflexão crítica essencial para evitar que a formação docente seja limitada a um conjunto de práticas prescritas, sem diálogo com as realidades vividas nas escolas. Para alguns dos entrevistados, esse é um aspecto crucial para garantir que as futuras professoras não apenas adquiram os conhecimentos teóricos e práticos necessários, mas também possam refletir criticamente sobre suas próprias práticas e progressos, tornando o

processo proveitoso tanto para os formadores quanto para os formandos. Na IES (L), o relatório pode incluir materiais pedagógicos e registros audiovisuais que demonstrem o envolvimento da estagiária. *"A flexibilidade nos mostrou que o relatório final não precisa ser sempre escrito... A pandemia nos ensinou que outros formatos também são válidos"* (L). Já (V) e (C) adotam uma abordagem científica: *"Faço uma defesa pública, com outros professores comentando a experiência do ESO"* (V). *"Para treinar escrita acadêmica, fazemos pôsteres no ESO 2 e 3"* (C). Outras IES compartilham as experiências do ESO de diversas formas, como relatos, monografias, diários de bordo e portfólios reflexivos. Em instituições como (H) e (R), a avaliação é semestral, enquanto na IES (Q), a avaliação é integrada ao trabalho de conclusão de curso (TCC), permitindo uma pesquisa prática baseada na experiência do ESO em contextos não formais.

Preocupado com a permanência da Dança na escola, mesmo depois que as estagiárias terminam seu período de ESO, desde 2013 (D) desenvolve jogos didáticos para o ensino da Dança, que são entregues às professoras para que, caso queiram, possam continuar o trabalho de forma lúdica. Esses jogos, disponíveis no site do grupo de pesquisa, também compõem uma forma de avaliação que a própria entrevistada nomeia de "responsabilidade social para com a escola". Em menor proporção, esses jogos didáticos também foram desenvolvidos em (H) e por (T) em formato de recursos digitais para os ESOs, abordando temas como "grafias urbanas da Dança" e "Dança numa educação antirracista".

Algumas supervisoras relataram as vitórias e dificuldades que encontram em seu trabalho dentro do próprio curso que atuam. A supervisora da (M) destacou que os ESOs foram projetados com forte integração entre os eixos pedagógico, artístico e científico, nas escolas e outros espaços educativos. Esse resultado foi fruto do trabalho colaborativo entre professores e uma comissão de ESO, que discutem continuamente formas de inserir Dança e Teatro nas escolas. (K) relatou que seu curso possui um programa de ESO comum

aos três cursos (Artes Visuais, Teatro e Dança), e, nos últimos anos, a comissão realizou seminários com profissionais nacionais e internacionais sobre pedagogia e didática da Arte na escola.

Contudo, essa realidade é exceção entre as IES entrevistadas. Muitas relataram a falta de parceria entre o corpo docente e o ESO. *"Ninguém queria assumir a coordenação de ESO. Parecia uma batata quente sendo passada de mão em mão. Preocupada com a visita do MEC, assumi a função"* (B). Outras seis IES também enfrentam dificuldades, com professores incapazes de articular seus conteúdos à realidade escolar, deixando essa responsabilidade para as supervisoras. *"Decidimos rotacionar a professora responsável pelo ESO, permitindo que cada um contribua com sua expertise, evitando que as estagiárias fiquem presas a uma única visão pedagógica"* (X).

Segundo Pimenta (2017), o estágio pode se tornar um fardo para os professores, especialmente quando eles não são adequadamente preparados ou não se comprometem com essa atividade. Muitas vezes, esses docentes desconhecem a realidade das escolas, o que contribui para que vejam o estágio como algo oneroso e, por vezes, reduzidos a miniaulas realizadas na própria universidade. Esse desafio do ESO em relação aos demais agentes da própria universidade é exemplificado por (K), que relata que a IES possui uma regra segundo a qual a estagiária só pode atuar em escolas conveniadas. No entanto, durante vários anos do curso, a própria universidade ficou sem convênio com as escolas públicas da cidade, tanto municipais como estaduais. *"existe um contrassenso absurdo aí. Então, a gente resolveu que íamos atuar um pouco na clandestinidade, já que a universidade estava nos obrigando a isso. E várias licenciaturas fizeram isso em nossa instituição"*.

Embora o ESO seja um espaço de formação, ele enfrenta desafios institucionais que devem ser superados para garantir a qualidade da formação docente. O relato de (K) demonstra a complexidade da relação entre universidade e campo de ESO, especialmente quando as parcerias são frágeis. Mesmo assim, as IES demonstraram cria-

tividade, desenvolvendo soluções que garantem a continuidade do aprendizado. O compromisso das supervisoras com a tríade universidade-acadêmico-escola é evidente nas reflexões e ações relatadas, que vão além da supervisão técnica, atuando como um agente de uma educação inclusiva e inovadora, preparando as estagiárias para os desafios teóricos e práticos da docência no contexto educacional contemporâneo.

3 Considerações finais

Este estudo, ao se propor investigar os ESOs nas licenciaturas em Dança no Brasil, explorando suas características e o papel fundamental da supervisora na formação dos futuros professores, apontou qualitativamente uma compreensão mais profunda das peculiaridades envolvidas no processo formativo dos futuros professores de Dança. Como evidenciado nas categorias analisadas, o ESO não se restringe à aplicação de saberes teóricos, constituindo-se em um espaço privilegiado para a reflexão crítica e renovação constante da prática pedagógica.

Além dos estudos acadêmicos, o ESO exige um processo profundo de autoconhecimento e compreensão das dinâmicas sociais e pedagógicas, assim como define Ostetto (2008), ao afirmar que o ESO é também uma jornada pessoal que envolve o encontro com o outro e consigo mesmo. Os relatos dos entrevistados mostram que as estagiárias enfrentam, em muitos casos, realidades desafiadoras, como a falta de infraestrutura escolar ou a dificuldade de adaptação ao ambiente profissional. Entretanto, como apontam Tardif, Lessard e Gauthier (1999), a docência é uma prática relacional e política, exigindo da supervisora uma postura reflexiva e de comprometimento intenso com a formação dos acadêmicos. Desse modo, percebeu-se que as instituições que adotam uma abordagem integrada ao ESO, articulando saberes pedagógicos, científicos e éticos, preparam as estagiárias para um mundo educacional mais consistente.

Os resultados confirmam que o ESO é um "lôcus de formação do professor reflexivo e pesquisador" (Pimenta & Lima, 2004), em que prática

e pesquisa se entrelaçam, proporcionando um ambiente de problematização e ressignificação do ensino. No entanto, as dificuldades estruturais das escolas, a sobrecarga de trabalho das supervisoras e a insuficiente compreensão da área da Dança nas escolas evidenciam que há desafios a serem superados para garantir a qualidade dessa formação. Ressignificar o ESO como um componente essencial nas ações de todos os docentes das licenciaturas em Dança, bem como uma mobilização política e coletiva, são pontos que merecem atenção dos profissionais da área, para novas pesquisas sejam realizadas a fim de aprimorar a formação de professores em Dança no Brasil.

Referências

- Almeida Jr., J. S. (2013). Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em Teatro. *Educação em Revista*, 29(2), 43–64. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000003>
- Araújo, C. (2021). *A dança na disciplina de arte: Transposição entre as linguagens artísticas*. Life.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (2008). *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). Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm
- Caixeta, A. P. A., & Ferreira, L. C. P. (2020). Artesania como processo: o curricular em Artes Visuais como espaço de reflexão de observação e. *Revista GEARTE*, 7(3), 485–509. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.103753>
- Campos, H. (2013). *Transcrição*. Perspectiva.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Fazenda, I. (2008). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista do Centro de Educação e Letras*, 10(1), 93–103. <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4146>
- Ferreira, F. I. (2001). A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 62–75). Livraria Minho.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Ghedin, E., & Almeida, W. A. A. (2011). O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. In M. Gomes (Org.), *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão* (pp. 46–78). Edições Loyola.

lavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores*. Artmed.

Libâneo, J. C. (2013) *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5ª ed.). Alternativa.

Moran, J. (2012). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (5ª ed.). Papirus.

Mosqueira, J., & Stobäus, C. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*, 29(1), 123–133. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/438>

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 13–33). Publicações Dom Quixote.

Ostetto, L. (2008). *O estágio como experiência formativa*. Cortez.

Paiva, W. G., & Figueiredo, V. M. M. (2016). Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em Dança da UFG. In *Anais do IX Congresso da ABRACE* (pp. 982–1000). Abrace. <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/4696.html>

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. (2004). *Estágio e docência* (2ª ed.). Cortez.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. (2017). *Estágio e docência* (8ª ed.). Cortez.

Pimenta, S. (2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. Pimenta. *Saberes pedagógico e atividade docente* (3ª ed, pp. 15-24). Cortez.

Plantamura, V. (2003). *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Vozes.

Sant-Ana, Z. (2021). (In)dispensabilidade do parecer descritivo na escola. *Saberes Docentes em Ação*, 5(1), 122–132. <https://cdnpm.dhost.cloud/documentos/12-INDISPENSABILIDADE-DO-PARECER-DESCRITIVO-NA-ESCOLA.pdf>

Saviani, D. (2008). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1999). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

Zeichner, K. M. M. (1993). *Uma formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Christiane Guimarães de Araújo

Professora nas licenciaturas em Dança e Teatro da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Doutora e Mestre em Educação (UCDB – 2018 e 2014). Graduada em Dança (UNESPAR – 2001). Pós-doutora em Ciências da Educação (UBA – em andamento).

Endereço para correspondência:

Christiane Araújo

Rua Sacramento, 320

Jd Seminário, 79118021

Campo Grande, MS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.