

SUPERVISÃO DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM DANÇA: UMA PERSPECTIVA ENTRE UNIVERSIDADE E CAMPOS DE PRÁTICA NA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

**SUPERVISED INTERNSHIP SUPERVISION IN DANCE: A PERSPECTIVE
BETWEEN UNIVERSITY AND FIELD PLACEMENT AT THE UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LAS ARTES**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 23/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790132992](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790132992)

Christiane Guimarães de Araújo

RESUMO

O artigo examina as tensões entre o estágio prescrito e o realizado na formação de professores de Dança da Universidad Nacional de las Artes (UNA), Buenos Aires. Objetivou-se compreender de que modo a supervisão pedagógica media a relação entre os saberes acadêmico-artísticos e o trabalho docente nos campos de prática. A abordagem qualitativa integrou mapeamento normativo, imersão em campo e entrevistas semiestruturadas com docentes da cátedra de Prácticas y Residencias, com corpus examinado via Análise de Conteúdo. Os achados evidenciam um deslocamento do estágio para além do cumprimento burocrático de carga horária, situando-o como campo de produção de conhecimento e reconfiguração identitária. Todavia, a eficácia do acompanhamento encontra limites estruturais na sobrecarga do corpo docente, a dificuldade dos processos burocráticos de inserção e nas lacunas geradas por dinâmicas de flexibilização curricular. Na especificidade da Expressão Corporal, a supervisão emerge como baliza crítica para desconstruir o ensino prescritivo da dança, estimulando a reflexão sobre o corpo como sujeito pedagógico. Conclui-se que a qualidade do estágio não pode apoiar-se em esforços individuais, exigindo políticas institucionais que assegurem tempo, integração curricular e estabilidade ao trabalho de supervisão.

Palavras-chave: formação de professores; estágio supervisionado; dança; trabalho docente; Universidad Nacional de las Artes Argentina.

ABSTRACT

This article examines the tensions between prescribed and enacted internships in Dance teacher training at the Universidad Nacional de las Artes (UNA), Buenos Aires. It aims to understand how pedagogical supervision mediates the relationship between

academic-artistic knowledge and teaching practice within internship settings. The qualitative approach integrated normative mapping, field immersion, and semi-structured interviews with faculty members from the Prácticas y Residencias department, analyzing the corpus through Content Analysis. Findings reveal a shift in the internship beyond bureaucratic credit hours, positioning it as a space for knowledge production and identity reconfiguration. However, the efficacy of supervision faces structural limits due to faculty overload, bureaucratic hurdles during placement, and gaps arising from curricular flexibilization dynamics. Regarding the specificity of *Expresión Corporal* (Body Expression), supervision emerges as a critical framework to deconstruct prescriptive dance instruction, fostering reflection on the body as a pedagogical subject. It concludes that the quality of internships cannot rely solely on individual efforts, requiring institutional policies that ensure time, curricular integration, and stability for supervisory work.

Keywords: teacher training; supervised internship; dance; teaching work; Universidad Nacional de las Artes Argentina.

1. INTRODUÇÃO: ENTRANDO EM CENA COM A UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

A UNA, anteriormente Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), foi criada em 1996 como parte das transformações educacionais na Argentina. Surgiu da fusão de instituições de ensino artístico, incluindo o *Instituto Nacional Superior de Cerámica, a Escuela Nacional de Arte Dramático, a Escuela Superior de Bellas Artes, o Instituto Nacional Superior de Folklore, o Instituto Nacional Superior del Profesorado*¹ de Danza e o Conservatório Nacional de Música. Consolidada em 2014 possibilitou a organização de um modelo acadêmico departamentalizado, criando novas áreas como

Crítica de Artes, Artes Audiovisuais, Artes Multimídia e Formação Docente, ampliando a abrangência da formação artística e pedagógica no país. Segundo Del Valle e Feiteler (2012), essa unificação representou um avanço significativo para a educação superior em artes na AR demandando a superação de entraves administrativos e metodológicos decorrentes da herança dos antigos institutos terciários.

Um ponto importante a ser ressaltado nesta transição é o que analisa Vallejos (2020), ao nos dizer que a dança na Argentina estruturou-se historicamente entre a via *oficial* — vinculada ao balé clássico em teatros estatais como o Teatro Colón — e a via *independente*, ligada às linguagens modernas e contemporâneas, marcada pelo pluriemprego e pela vulnerabilidade econômica. Diante dessa instabilidade na cena performática, a carreira docente surge comumente como um vetor de estabilização profissional.

A reforma curricular promovida pela UNA em 2017 buscou segmentar as trajetórias formativas entre as modalidades comum e especializada nas formações oferecidas. Contudo, essa reestruturação gerou uma hibridização curricular ambivalente, cujos rebatimentos incidiram diretamente sobre a organização dos estágios supervisionados. A tentativa de atender a múltiplas demandas e níveis educacionais tencionou o percurso dos licenciandos, evidenciando o desafio de articular a especificidade da linguagem artística com as exigências pedagógicas do campo escolar.

Para além disso, é necessário compreender as distinções conceituais que regem as titulações da instituição, cujas nomenclaturas diferem do cenário brasileiro. Conforme elucida Araújo(2026), enquanto as

Licenciaturas na UNA voltam-se primordialmente à investigação e à composição coreográfica cênica (aproximando-se do bacharelado no Brasil), os *Profesorados* dedicam-se à formação inicial de professores, equivalente às licenciaturas brasileiras. O *Professorado de Artes en Danza* da UNA, segundo seu PPP é estruturado em cinco anos, desdobra-se em orientações específicas (Dança Contemporânea, Clássica, Folclore, Tango e Expressão Corporal). O diferencial reside no último ano dessa trajetória, cujo foco direciona-se especificamente para habilitar o egresso a atuar no nível superior, distanciando-se dos institutos de formação não-universitários (IES), cujos cursos de quatro anos limitam-se ao circuito da escola básica da educação infantil aos ensino médio.

Quanto ao ingresso na Universidad Nacional de las Artes, a Resolução CS nº 113/2017 organiza o Ciclo Introdutorio de Nivelación y Orientación (CINO) em duas fases: a Fase 1, voltada à avaliação de competências e conhecimentos prévios, e a Fase 2, destinada à nivelção e à orientação vocacional. Os candidatos aos profesorados de Artes em Teatro, Música, Dança e Dança com orientação em Expressão Corporal, além de cumprirem as exigências do CINO–Fase 2, devem ser aprovados no CIPB — Curso Introdutorio Pedagógico — para ingressar no ciclo profissional

Ainda nesta fase 2, o CINO no Profesorado de Artes em Dança com orientação em Expressão Corporal, a formação específica inclui Taller de Movimiento y Expresión I e II e Taller de Rítmica/Musical I e II; a formação geral compreende o Seminario de Lectura y Análisis de Textos e o Seminario Estado, Sociedad y Universidad.

Durante o percurso do curso, a Resolução nº 68/2023 atualizou o regime de correlações curriculares do Profesorado de Artes em

Dança com orientação em Expressão Corporal. Entre as alterações, passou a ser possível cursar uma disciplina organizada em níveis após a obtenção da regularidade no nível imediatamente anterior, sem exigir sua aprovação prévia. A medida foi apresentada institucionalmente como forma de facilitar o percurso acadêmico dos estudantes. Contudo, se essa abertura flexibiliza a inserção democrática na universidade, ela demanda monitoramento contínuo das trajetórias subsequentes de discentes que gozam de liberdade para eleger quais disciplinas cursar a cada semestre. Como adverte a Docente 2 (2024), “[...]embora essa autonomia funcione como um vetor positivo de acessibilidade acadêmica, ela passa a exigir um complexo aparato de apoio pedagógico por parte de nós, o corpo docente”.

A flexibilização curricular não produz os mesmos efeitos para todos os estudantes. Para alguns, a possibilidade de organizar livremente a trajetória pode favorecer a permanência e a conciliação entre estudo, trabalho e outras responsabilidades. Para outros, a ausência de determinados pré-requisitos pode gerar lacunas que somente se tornam visíveis no momento do estágio. A autonomia, portanto, não deve ser compreendida como retirada da responsabilidade institucional de acompanhamento e sim exigir uma maior liberdade na organização do percurso, ou seja, monitorar as aprendizagens essenciais e oferecer apoio pedagógico contínuo.

Como polo de formação docente em nível superior, a instituição traduz conhecimentos corporais, estéticos e artísticos em práticas educativas socioculturais e situadas, da qual nomeia para os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESOs) de Prácticas y Residencias docentes. Nesse cenário, promove a aproximação progressiva aos contextos de ensino por meio da observação, do

planejamento e da intervenção pedagógica acompanhada por professores universitários e preceptores do campo. Longe de reduzir-se à aplicação técnica ao final do curso, o estágio consolida-se como campo de conhecimento reflexivo (Pimenta; Lima, 2004), espaço de produção de saberes e território dialético de confronto com a realidade laboral e de constituição da identidade profissional.

Estudos sobre estágios em Dança no Brasil evidenciam que a formação se constitui na relação entre universidade, estagiários, escolas e supervisoras, sendo atravessada por desafios institucionais e por iniciativas que buscam fortalecer a formação inicial (XXX, 2025). No caso da UNA, essa dinâmica se expressa na tensão entre a concepção de estágio como espaço de articulação entre formação acadêmica, experiência pedagógica e inserção profissional e as condições concretas de realização das *Prácticas y Residencias*.

Desta maneira este artigo toma a *Práctica y Residencia Docente* da Universidad Nacional de las Artes (UNA) como objeto de investigação, buscando compreender como se constituem enquanto espaço de formação profissional e de que modo a supervisão pedagógica media as relações entre os saberes produzidos na universidade e as situações concretas do trabalho docente nos campos de estágio. Interessa-nos analisar, particularmente, como os processos de preparação, observação, planejamento, acompanhamento e reflexão sobre as regências são organizados e significados pelos sujeitos envolvidos; como se estabelecem as relações entre os componentes curriculares da formação e as experiências vivenciadas nos campos de práticas; e de que maneira os saberes vinculados à Expressão Corporal participam da construção de formas de intervenção pedagógica em contextos educativos diversos.

Parte-se do pressuposto de que a potência formativa do estágio não decorre exclusivamente de seu desenho curricular ou de sua inserção institucional, mas da qualidade das mediações produzidas entre estudantes, supervisores, professores dos campos de estágio e conhecimentos mobilizados no processo formativo. Desse modo, sustenta-se que existe uma distância variável entre o estágio tal como concebido e prescrito institucionalmente e aquele que se realiza concretamente, e que é justamente nessa distância — marcada simultaneamente por possibilidades e desafios — que se torna possível compreender a supervisão como uma dimensão constitutiva da formação docente em Dança.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação filia-se à pesquisa qualitativa em Educação e Ensino de Arte, assumindo um caráter descritivo-analítico para examinar a complexidade dos processos de formação docente na área da Dança. O estudo tomou como objeto o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) — designado institucionalmente como *Prácticas y Residencias Supervisadas Obligatorias* (P/RSO) — no curso de *Profesorado de Artes en Danza* (com orientação em Expressão Corporal) da Universidad Nacional de las Artes (UNA), em Buenos Aires, Argentina. A investigação esteve vinculada a um estágio de pós-doutorado junto ao Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación da Universidad de Buenos Aires (IICE/UBA), sob o escopo do projeto *Arte, memória e direitos na formação docente*.

A operacionalização da pesquisa desdobrou-se ao longo de imersão contínua em campo de Maio a Novembro de 2024, estruturando-se na seguinte arquitetura metodológica:

Etapas 1 — Pesquisa Documental e Mapeamento Normativo:

Dedicada ao exame crítico do acervo normativo, curricular e histórico. O *corpus* documental compreendeu o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de *Profesorado*, os regulamentos e programas das disciplinas de ESO/P/RSO, os marcos da autarquia universitária regidos pela *Ley de Educación Superior Argentina* (Ley nº 24.521/1995), as resoluções internas da UNA — como a Resolução CS nº 113/2017 (CINO) e a Resolução nº 68/2023 (regime de correlações) — e as diretrizes curriculares da Educação Básica para a Educação Artística/Dança. O material foi submetido a fichamentos temáticos para mapear a prescrição curricular e situar o estágio no conjunto da estrutura documental da universidade.

Etapas 2 — Acompanhamento do cotidiano institucional e escuta

contextual : Transcorreu de modo contínuo durante os sete meses de imersão. Caracterizou-se pela vivência no cotidiano universitário por meio de conversas informais com estudantes, egressos e docentes, acompanhamento de reuniões pedagógico-administrativas, eventos acadêmicos e congressos profissionais de Dança, todas utilizadas como material contextual e complementar. Essa etapa permitiu capturar a dimensão implícita da cultura institucional, os discursos não oficializados e as dinâmicas subjetivas que atravessam o ensino da dança no cenário universitário argentino. No entanto essa etapa foi utilizada como fonte de contextualização do campo, não compondo o *corpus* principal submetido à análise de conteúdo.

Etapas 3 — Coleta em Profundidade (Questionários e Entrevistas):

Centrou-se na apreensão dos discursos do corpo docente responsável pela condução do estágio. Aplicou-se preliminarmente um questionário sociodemográfico e profissional para traçar o perfil

de 5 docentes vinculados à cátedra (titulação, tempo de carreira acadêmica, vinculação trabalhista e trajetória artística/coreográfica). Na sequência, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com duração média de duas horas — conduzidas nas modalidades presencial e on-line —, orientadas por roteiro focado no cotidiano da supervisão, nos critérios didático-avaliativos e nos condicionantes institucionais da prática. Os docentes participantes possuíam titulação entre especialização e doutorado, com tempo de atuação na cátedra variando entre 3 e 15 anos. Para resguardar o sigilo ético e estabelecer correspondência a identidade dos participantes foi codificada sequencialmente (Docente 1 a Docente 5).

O tratamento dos dados foi balizado pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), desdobrando-se em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados por categorização temática, sistematizada em três eixos analíticos fundamentais, dos quais exigiram uma articulação entre os objetivos da pesquisa, o material documental e os temas recorrentes nas entrevistas, desdobrados em unidades e fontes de evidência, como apresentamos a seguir:

Quadro 1. Categorização analítica da pesquisa

Eixos Analíticos	Unidades Temáticas	Fontes de Evidência
1. Configuração curricular e organização do estágio	• Estrutura do <i>Profesorado</i> e inserção do ESO/P/RSO. • Mapeamento das etapas e modalidades de estágio (escolas públicas, espaços não formais). • Articulação entre formação acadêmica e campos de prática.	Documentos curriculares e normativos; PPP do curso; programas de ensino de P/RSO; entrevistas semiestruturadas com docentes.

	• Flexibilização curricular, regime de correlações (Res. CS nº 113/2017 e Res. nº 68/2023) e percursos discentes.	
2. Desenvolvimento das práticas e mediações formativas	• Etapas de preparação, observação, planejamento e regência em Dança. • A supervisão como mediação pedagógica, acompanhamento e devolutiva reflexiva. • Articulação de saberes acadêmicos, artísticos, corporais e pedagógicos. • Especificidade da Expressão Corporal na intervenção pedagógica. • Transição identitária (de estudante/artista a professor).	Entrevistas com supervisores; relatos em <i>Hojas de Ruta</i> ; relatórios de estágio; diário de campo da pesquisa.
3. Condições institucionais e tensões prescrição-realização	• Burocratização da inserção no campo e gestão de acordos, autorizações e seguros. • Impactos no tempo e na continuidade das regências. • Fragmentação, sobreposição de conteúdos e "ilusão de totalidade" curricular. • Condições de trabalho, equipe docente reduzida na cátedra e sobrecarga imaterial. • Distância entre o estágio prescrito e a	Regulamentos de estágio; entrevistas semiestruturadas; atas e materiais contextuais de reuniões.

Fonte: Criação da autora.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E PRÁXIS

“A atividade docente é práxis.” (PIMENTA, 1995, p. 85)

O Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) se configura como um elo entre a academia e o mundo do trabalho, promovendo o diálogo entre as aprendizagens vivenciadas ao longo da formação inicial e os desafios concretos da prática pedagógica. Na literatura brasileira, Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio deve constituir um campo de conhecimento e investigação da realidade educacional, tendo a pesquisa como eixo central para analisar, problematizar e propor ações pedagógicas situadas em seus contextos históricos e sociais. Complementarmente, Buriolla (1999; 2011) situa o estágio como espaço de aproximação com a realidade profissional, no qual a identidade docente se constrói na interseção entre trajetórias individuais e condições institucionais. Também sobre identidade docente Nóvoa (2019) esclarece que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto e sim um lugar de lutas e de conflitos, do qual exige do professor uma constante construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Unindo a perspectiva destes três autores, nos faz distanciar-nos da concepção de que a práxis é a realização de atividades práticas. E sim que exige do professor uma interpretação crítica de suas situações vividas e a transformação de suas ações a partir de sua interpretação. Desta maneira, o estágio supervisionado torna-se um fértil terreno formativo ao estudante que consegue interrogar o que

ocorreu na aula, identificar os condicionantes que atravessaram sua intervenção e reelaborar suas escolhas pedagógicas. Assim, o ESO enquanto pesquisa, observar, planejar, reger e receber devolutivas não constituem etapas meramente procedimentais, mas momentos de produção de conhecimento sobre a docência em Dança.

A experiência, entretanto, não se converte automaticamente em saber profissional pelo simples fato de ser vivenciada. Pais-Vieira, Vieira e Moreira (2021, p. 110) afirmam que “a finalidade da supervisão pedagógica é apoiar o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas educativas”. E da mesma maneira Plantamura (2003) atribui relevância ao saber da experiência justamente por compreendê-lo como uma construção mediada por um educador-formador que dialoga criticamente com o sujeito em formação. No contexto da Dança, essa mediação é particularmente relevante quando os estagiários se deparam com turmas que exigem negociação constante de sentidos, como na Educação Infantil, onde “a escuta das diversas linguagens infantis pode fomentar a construção das particularidades do ser docente nessa etapa da Educação Básica” (Sayão, 2014, citado por Almeida; Prado, 2022, p. 10).

Neste caso o valor epistemológico da supervisão reside justamente nessa capacidade de “mediar a mediação”: instrumentalizar o licenciando para que converta a experiência sensível vivida no chão da aula de dança em objeto de reflexão crítica, articulando os condicionantes institucionais à criação do pensamento docente.

As *Prácticas y Residencias* na UNA articulam-se em modalidades formais e não formais, abrangendo três principais campos de inserção: o Instituto Vocacional de Arte (IVA) — tradicionalmente

utilizado pela cátedra por dispor de três sedes que otimizam a organização dos estágios —, as escolas públicas de Buenos Aires e províncias (com foco naquelas que contemplam a Dança e a Expressão Corporal em suas matrizes) e os espaços culturais comunitários de ensino não formal, que viabilizam abordagens pedagógicas mais flexíveis e experimentais (Docente 2, 2024). Estruturalmente, a carga horária do estágio desdobra-se em três etapas progressivas: a observação das dinâmicas institucionais; o planejamento pedagógico submetido à revisão e aprovação da cátedra (contemplando objetivos, encaminhamentos metodológicos e critérios avaliativos); e a regência efetiva de três aulas consecutivas.

A observação constitui outro momento importante desse percurso do qual o estudante é orientado a não reduzir esse momento a uma atividade puramente de registro descritivo e sim de pensar na possibilidade de transformar aquilo que é observado em problema de análise. Na etapa seguinte, os estudantes elaboram propostas pedagógicas submetidas à apreciação da cátedra para, posteriormente, realizarem as intervenções no campo de estágio sob acompanhamento dos professores preceptores.

Contudo, essa operacionalização exige o cumprimento de trâmites administrativos (acordos institucionais, autorizações e gestão de seguros) que frequentemente geram gargalos burocráticos e atrasam a inserção em campo (Docente 4, 2024), dependendo do preenchimento rigoroso da hoja de ruta para a devida validação acadêmica do percurso.

Esses trâmites administrativos não constituem uma dimensão externa ou secundária da formação. Eles interferem diretamente no tempo de permanência dos estudantes nos campos, na

continuidade das experiências e na possibilidade de estabelecer vínculos pedagógicos. Quando a inserção é retardada por autorizações, seguros ou incompatibilidades institucionais, o problema não é apenas burocrático: a própria experiência formativa é reduzida. A burocracia passa, nesse caso, a funcionar como uma tecnologia institucional que organiza quem pode entrar no campo, quando pode entrar e quanto tempo poderá permanecer nele. Esse fenômeno também é relatado em licenciaturas brasileiras, nas quais “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” (ARAÚJO, 2025, p. 4).

Diante dessa complexidade procedimental e pedagógica, a supervisão precisa ser compreendida como dimensão constitutivamente formativa do processo, afastando-se de um mero caráter fiscalizatório. Posicionado no limiar entre a universidade e o campo de estágio, o supervisor atua acompanhando a elaboração das propostas, observando as regências cênico-pedagógicas e oferecendo devolutivas analíticas ao estagiário, conforme nos elucidam Pais-Vieira, Vieira e Moreira (2021, p. 110) ao dizerem-nos que a supervisão deve favorecer a “reconceptualização crítica do pensamento e da ação do professor”. Essa reconceptualização é especialmente desafiadora quando os estagiários precisam transpor saberes universitários para contextos escolares concretos, nos quais “[...]o conteúdo procedimental da dança não era o mais importante a ser desenvolvido durante os 45 minutos que passavam juntos”, ganhando força os “conteúdos atitudinais” relacionados ao respeito, à participação e à convivência (Souza; Ávila, 2023, p. 68).

Ou seja, a supervisão pedagógica pode ser compreendida como uma prática de mediação entre diferentes formas de saber: os

conhecimentos acadêmicos, os saberes artísticos e corporais, os saberes experienciais dos professores dos campos de estágio e os conhecimentos produzidos pelos próprios estudantes. Sua função não é apenas corrigir ou avaliar a regência, mas criar condições para que o estagiário formule perguntas sobre sua ação, reconheça os limites de suas escolhas e desenvolva novas possibilidades de intervenção. Nesse sentido, supervisionar significa acompanhar processos de constituição profissional, e não apenas verificar resultados.

A formação acadêmica dos professores regentes/acompanhantes destes espaços apresentam em sua maioria um proximidade epistemológica, que é fundamentada na Expressão Corporal e nas poéticas da Dança. Essa identidade de percurso entre formadores e licenciandos estabelece um *isomorfismo reflexivo* (Schön, 2000), no qual a memória da própria trajetória acadêmica atua como mediadora do acolhimento pedagógico. Desta maneira essa vivência compartilhada otimiza a dimensão comunicativa do estágio supervisionado, permitindo que a orientação transite da prescrição técnica para a escuta sensível do corpo que ensina (Nascimento, 2022) e que a dicotomia clássica entre teoria acadêmica e prática escolar é um dos “[...]pilares de uma formação emancipatória no contexto [...]e para além dele”(PAIS-VIEIRA, VIEIRA E MOREIRA, 2021, p.123) .

A relação entre estágio e mercado de trabalho constitui um ponto crítico na trajetória dos estagiários. Muitos ingressam no ESO com a expectativa de atuar exclusivamente em escolas especializadas em arte, sem considerar outras possibilidades profissionais. O curso, no entanto, ainda enfrenta o desafio de preparar os futuros docentes para essa diversidade de contextos, incorporando disciplinas

voltadas à gestão cultural, empreendedorismo e ensino em ambientes não convencionais.

Essa passagem da posição de estudante para a de professor não ocorre de forma linear, nos dados coletados nas entrevistas, documentos e conversas informais nos apontam um deslocamento particularmente complexo nesta transição diante a diversidade dos campos e possibilidades profissionais de atuação, o que recorrentemente exige deles, estagiários, a reconstrução das expectativas sobre o que significa ensinar Dança assim que saírem da universidade compreendendo e assumindo a docência como um campo de decisões pedagógicas, de negociação e disputa dos direitos da arte na escola e sociedade . Assim como nos aponta em palavras simples Jackson (1991, p. 36):

“A promoção de uma nova visão das coisas altera invariavelmente o modo como pensamos e atuamos logo, embora as conexões entre percepção, pensamento e ação estejam consideravelmente atenuadas e resultem quase impossíveis de comprovar. Assim sucede tanto na arte como na ciência que suscitam constantemente em nós uma visão modificada do mundo”.

4. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: ACOMPANHAR, INTERVIR E PRODUZIR REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

É na supervisão que a experiência do estágio adquire densidade formativa, ao não se limitar ao acompanhamento burocrático da carga horária ou à avaliação final. Trata-se de um trabalho rigoroso de mediação cênico-pedagógica desenvolvido por meio da

preparação, observação, devolutiva, discussão de dificuldades, orientação de planejamento e interpretação das situações vivenciadas no campo. Essa ação mediadora exige do supervisor um repertório analítico que supere a mera intuição, fundamentando-se no acompanhamento sistemático da ação docente. Sobre a necessidade de balizar a prática de ensino em critérios rigorosos e validados pela experiência investigativa, Zabalza Beraza e Zabalza Cerdeiriña (2022) ponderam que:

“São muitos os fatores que afetam a aprendizagem de nossos estudantes e a atuação dos professores é somente um desses fatores. Mas se as investigações não permitem ainda estabelecer regras universais, sim permitem identificar constâncias e padrões de atuação que são mais válidos que outros. E permitem, igualmente, descartar certos tipos de práticas ou, ao menos, colocá-los em quarentena desde o ponto de vista de seus efeitos sobre as aprendizagens.” (ZABALZA BERAZA; ZABALZA CERDEIRIÑA, 2022, p. 28, tradução nossa).

Contudo, a sustentação desses "padrões de atuação mais válidos" e o próprio descarte de práticas ineficazes demandam tempo institucional, dedicação qualificada e condições materiais adequadas de trabalho. É nesse ponto que a dimensão epistemológica da supervisão colide com a realidade estrutural analisada. Atualmente, a cátedra opera com um quadro reduzido de professores, composto essencialmente por um professor adjunto e um *Jefe de trabajos prácticos* (JTP). Apesar das limitações, a equipe docente demonstra forte compromisso com a formação dos estagiários, garantindo suporte contínuo aos acadêmicos.

Entretanto, a falta de concursos públicos regulares e a sobrecarga de trabalho dos docentes, apontada pelos Docentes 5 e 2, evidenciam a necessidade de medidas institucionais que promovam maior estabilidade e eficiência no funcionamento da cátedra.

Essa fragilidade estrutural explicita o tensionamento entre a prática cotidiana e o que prescreve a *Ley de Educación Superior* (Ley nº 24.521/1995), a qual estabelece em seu Artigo 51 que o ingresso e a permanência na carreira acadêmica universitária devem ocorrer prioritariamente mediante concurso público de antecedentes e oposição. A distância entre o marco legal autárquico e o contingente reduzido de docentes na cátedra demonstra como a sobrecarga de trabalho imaterial da supervisão acaba por absorver lacunas institucionais, pondo em risco a sustentabilidade do acompanhamento pedagógico mais eficaz.

No entanto, o compromisso que identificamos nos docentes não elimina a precariedade destas condições de trabalho; o que ocorre é que em certa medida, pode ocultá-la, pois apoiar-se em esforços individuais, e não em uma política institucional estável. Essa situação produz uma contradição: a universidade reconhece a supervisão como central para a formação, mas não assegura plenamente as condições de tempo, composição da equipe e estabilidade necessárias para realizá-la.

Outro desafio apontado pelos entrevistados é que há, por vezes, uma sobreposição de conteúdos, dificuldades de articulação entre componentes e ausência, em determinados percursos, de conhecimentos considerados fundamentais para o estágio. A reforma curricular de 2017 aparece nesse debate como momento importante, uma vez que buscou contemplar diferentes

modalidades e níveis educacionais, mas também produziu, segundo os relatos, uma formação excessivamente ampla. A Docente 4 caracteriza esse movimento como uma espécie de “ilusão de totalidade”, isto é, a tentativa de preparar o estudante para uma multiplicidade de contextos pode resultar em menor aprofundamento de cada um deles. “[...] a preparação nem sempre é suficiente para enfrentar as demandas de certos contextos específicos, como a educação infantil ou escolas com recursos mais limitados.” (Docente 3)

A amplitude curricular aparece, assim, como uma solução institucional que produz um efeito paradoxal. Ao tentar ampliar a empregabilidade e preparar o estudante para diferentes níveis, modalidades e espaços educativos, o currículo pode reduzir o tempo destinado à apropriação aprofundada de cada contexto. Não se trata de defender uma formação estreita, restrita a uma única modalidade de Dança, mas de problematizar a ideia de que a multiplicação de conteúdos garante, por si só, uma formação mais completa. A abrangência curricular somente se converte em formação efetiva quando é acompanhada por integração entre componentes, continuidade pedagógica e oportunidades suficientes de experimentação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Práctica y Residencia Docente na Universidad Nacional de las Artes permitiu compreendê-la como um espaço de formação profissional no qual teoria, experiência, supervisão e realidade institucional se articulam de maneira complexa. O estágio não se limita à realização de aulas em instituições educativas: constitui um

processo que envolve preparação, observação, planejamento, intervenção, acompanhamento, registro e reflexão.

Os dados indicam que a UNA construiu mecanismos importantes para sustentar esse percurso, especialmente por meio do acompanhamento dos estudantes, da avaliação formativa e da articulação com diferentes campos de estágio. A supervisão assume papel central nesse processo ao criar condições para que as experiências vividas sejam transformadas em objeto de análise e aprendizagem profissional. Ao mesmo tempo, a investigação evidencia que a potência formativa do estágio é condicionada por fatores que ultrapassam os limites da própria disciplina. A fragmentação curricular, a possibilidade de ingresso no estágio sem determinados componentes formativos, a duração reduzida das práticas, a burocratização de procedimentos e a sobrecarga dos docentes constituem elementos que interferem na continuidade do processo formativo.

A principal questão que emerge dos dados, portanto, não é simplesmente se a UNA possui ou não um modelo adequado de estágio. O que está em jogo é um campo de tensões ou a distância variável entre a concepção formativa inscrita no desenho institucional e as condições concretas de sua realização, o que muito se aproxima da realidade brasileira. O estágio é concebido como processo progressivo e reflexivo, mas sua efetividade depende de tempo, continuidade, supervisão qualificada, articulação curricular e condições de trabalho.

Desta maneira os resultados nos permitem afirmar que o estágio supervisionado em Dança não é apenas um componente curricular localizado no final da formação, mas um espaço no qual se tornam

visíveis as concepções de universidade, currículo, corpo, trabalho docente e escola que orientam o curso. A distância entre o estágio prescrito e o estágio realizado não deve ser interpretada somente como falha de implementação e sim como disputas sobre o que se considera conhecimento necessário à docência, sobre quais contextos educativos merecem centralidade e sobre quanto tempo e quais condições devem ser destinados à formação prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernanda de S.; PRADO, Patrícia D. Estágio e Formação Docente em Dança na Educação Infantil. *Cena*, Porto Alegre, v. 22, n. 38, p. 1-11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.125126>.

ARAÚJO, Christiane. Considerações sobre a formação docente em dança na Argentina. *Revista DCS*, v. 23, n. 93, e6491, 2026. DOI: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i93.6491>.

ARAÚJO, Christiane. Os estágios supervisionados obrigatórios em 23 licenciaturas em Dança no Brasil: uma análise a partir de suas características e do trabalho das professoras supervisoras. *Educação*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, e47665, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2025.1.47665>.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. *O estágio supervisionado*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEL VALLE, Damián; FEITELER, Daniela. La dinámica de crecimiento de la matrícula universitaria de Artes: La creación del IUNA y su impacto en el sistema de educación superior argentina. In:

JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 7., 2012, La Plata. Actas [...].
La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2012.

JACKSON, Philip W. **La vida en las aulas**. Tradução de Joaquin Lorenzo. 2. ed. Madrid: Morata, 1991.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. Dança Criativa e Improvisação: benefícios para cognição de crianças e adolescentes. Educação, Santa Maria, v. 47, p. 1-24, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644442085>. Acesso em: 20 jul. 2025.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: a busca da integração na docência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, e240015, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>.

PAIS-VIEIRA, Maria; VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. A supervisão como espaço de transformação: um estudo no contexto do estágio. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 34, n. 1, p. 109-127, 2021.

PEREIRA, Lucinéa de Souza; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. Educativa, Goiânia, v. 23, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.7376>. Acesso em: 13 jul. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p.

58-73, 1995.

PLANTAMURA, Venezia. Presença histórica, competências e inovação em educação. Saber (A), Belém, v. 1, n. 1, p. 45-58, 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, práticas corporais e educação infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; PINTO, Fábio Machado (org.). Educação do corpo e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2000.

SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; ÁVILA, Thiago Rezende de. O chão da escola na formação do professor de Dança: reflexões sobre o estágio curricular supervisionado e o programa residência pedagógica. Paralelo 31, Pelotas, v. 2, n. 21, p. 58-82, 2023.

VALLEJOS, Juan Ignacio. La danza como trabajo: precariedad y pluriempleo en el campo de las artes escénicas. Buenos Aires: Clacso, 2020.

ZABALZA BERAZA, Miguel Á.; ZABALZA CERDEIRIÑA, M^a Ainhoa. **Coreografías didácticas en Educación Superior:** una metáfora del mundo de la danza. Madrid: Narcea, 2022.

¹ O termo "professorado" é utilizado neste manuscrito para designar as carreiras de formação de professores na Argentina. A manutenção do vocábulo em castelhano justifica-se pela necessidade de preservar a precisão identitária e institucional do

objeto de estudo, visto que, no ensino superior argentino, a palavra "licenciatura" possui sentido inverso ao do Brasil, ou seja, possuem objetivo de investigação e na criação artística (equivalentes aos bacharelados em nosso país).