

PROFESSORAS DE DANÇA NA ESCOLA PÚBLICA DO RS:
A apropriação docente como modo de invenção e de resistência

DANCE TEACHERS IN RIO GRANDE DO SUL STATE SCHOOLS:
Teacher adaptation as a form of creativity and resistance

Josiane Franken Corrêa
josianefranken@gmail.com
UFPeI

Vera Lúcia Bertoni dos Santos
bertonica@gmail.com
UFRGS

Resumo:

O texto discorre sobre o início de carreira na profissão docente em Dança, tendo como foco as narrativas de cinco professoras de Dança atuantes em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. A partir de análise narrativa e discussão teórica, considera que a apropriação da professora de Dança ao contexto escolar envolve, entre outros aspectos, a preparação prévia para atuar nesse ambiente de trabalho; a recepção da comunidade escolar à nova integrante; as condições psicoemocionais da profissional; a habilidade para transformar saberes adquiridos em novos saberes; e o tempo de trabalho, que provoca a definição e a assunção de características profissionais, tais como, a perícia na resolução de conflitos típicos de sala de aula e o estabelecimento de uma relação de confiança com a escola e seus agentes.

Palavras-chave: Dança na Escola, Profissão Professora de Dança, Docência em Dança, Apropriação Docente.

Abstract:

The present text discusses the career start of Dance teachers, focusing on the stories of five female Dance teachers who work in state schools in Rio Grande do Sul, Brazil. Based on narrative analysis and theoretical discussion, it considers that the adaptation of Dance teachers to the school context involves, among other aspects, their preparation to work in this type of setting, the way they are welcomed by the school community, their psycho-emotional conditions, their ability to translate knowledge acquired into new knowledge, and their working time, which helps them develop and define professional skills, such as handling typical classroom conflicts and building a trusting relationship with the school and its agents.

Keywords: Dance in School, Dance Teacher Profession, Dance Teaching, Teacher Adaptation.

O texto integra uma pesquisa de doutorado¹ que trata da docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS). Neste recorte, discutimos acerca do início de carreira na profissão docente, tendo como foco a análise das narrativas de cinco professoras de Dança que atuam no contexto envolvido.

As profissionais foram selecionadas dentre as candidatas aprovadas em um concurso público para provimento de vagas de Professor(a) de Educação Básica, na disciplina Ensino de Arte – especificidade Dança, lançado pela Secretaria Estadual de Educação do RS em 2013².

No referido concurso, 18 professoras de dança foram nomeadas para assumir a disciplina de Ensino de Arte nas escolas públicas estaduais do RS. Realizamos a pesquisa relativa à assunção e à exoneração das vagas entre dezembro de 2016 e fevereiro de 2018 e, ao final deste período, o quadro que se apresentava era o seguinte: oito professoras estavam e dez não estavam em atuação (seis tinham assumido o cargo e pediram exoneração, e quatro não chegaram a assumir as suas vagas). Com este mapeamento em nível estadual, constatamos que havia cinco professoras atuando em Porto Alegre, duas em Pelotas e uma em Caxias do Sul. Nesse panorama, três professoras atuantes na cidade de Porto Alegre e as duas professoras atuantes na cidade de Pelotas aceitaram participar da pesquisa.

Através de uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009), realizamos entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2015), buscando compreender os espaços possíveis de prática de Dança na Educação Básica, referentes à inserção/imersão das professoras no ambiente de trabalho e à apropriação das mesmas ao contexto da escola.

Captamos as entrevistas em formato audiovisual, produzindo um material que culminou com a montagem do documentário “Nós, professoras de Dança” (2019), com direção de Josiane Franken Corrêa e Álvaro Bonadiman Aguiar, e no processo de criação contamos com a colaboração das participantes da pesquisa. Este processo teve como base preceitos a/r/tográficos (DIAS e IRWIN, 2013), porém não trataremos deste assunto no fragmento de texto aqui apresentado. Interessa-nos informar que, em função da produção do documentário, decidimos utilizar, no texto, os nomes reais das professoras participantes, uma vez que a imagem delas está exposta no filme realizado. Todas as professoras – Jaciara Jorge, Taís Chaves Prestes (atuantes em

¹ O texto integra a Tese “Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS) entre 2015 e 2018.

² Dados sobre o concurso podem ser encontrados em: <<http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>.

Pelotas - RS), Tainá Albuquerque, Ana Paula Reis, Roberta Campos (atuantes em Porto Alegre - RS) – assinaram termo de participação na investigação, autorizando a exposição de voz e imagem.

Apropriação Docente ao Contexto Escolar

Tornar próprio. Tornar seu. Apropriar-se de sua profissão e de seu espaço de trabalho:

[...] ninguém tinha acesso à chave no momento. [...] Foi essa coisa do desconhecido, assim, nunca tinha trabalhado com dança em escola, em Ensino Médio, então aquele espaço desconhecido, estava olhando, imaginando... (Professora Roberta Campos, Entrevista 29 jan. 2018).

A narrativa da professora Roberta sobre o seu início na escola é uma metáfora propícia para pensarmos a inserção da Dança como atividade curricular do ensino básico, no contexto das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. “Ninguém tinha acesso à chave no momento”, até o dia em que chegou uma professora de Dança e, ao iniciar a sua carreira docente na escola, também iniciou o ensino formal desta arte, naquele espaço.

De todo modo, apesar da professora Roberta ter sido privada momentaneamente do acesso ao espaço potencial à sua prática pedagógica, a sua entrada naquele lugar era oficial. Mesmo assim, isso não tornou a introdução à carreira um período menos complexo.

Na fase inicial de trabalho, as professoras passam por um processo de reconhecimento, deparam-se com as peculiaridades do contexto no qual estão adentrando, verificam o que é possível desenvolver em sala de aula, quais são as características e limitações no que se refere à infraestrutura, como é a cultura escolar em relação à sua área de conhecimento, dentre outras questões concernentes ao início da carreira em determinado local de trabalho.

Com o aval da gestão escolar, Roberta decidiu transformar o espaço que se tornaria a “sua” sala de aula, no intuito de caracterizá-lo como um lugar de prática de Dança. Na entrada, um cartaz alerta os usuários a tirar os calçados, aviso que costumeiramente vemos em salas de ambientes não formais de ensino de dança, em função da ampla utilização do chão como recurso para as práticas corporais. Sobre o seu papel na configuração do espaço, a professora conta: “E eu que coloquei essas cortinas, daí instituí a questão do pé descalço, daí arranjei equipamentos. [...] E aí botamos as cortinas, aí eu comprei as tintas, a escola pagou para mim, mandei fazer [as cortinas], [...]” (Professora Roberta Campos, Entrevista 29 jan. 2018).

De acordo com o trecho acima, Roberta expressa a sua necessidade de criar um espaço mais adequado para a aula de Dança, através de uma iniciativa própria, e isto denuncia o esforço da professora para se apropriar do espaço que a escola estava lhe proporcionando. Seus atos revelam seu desejo por criar uma atmosfera de *estou em um lugar de Dança*, para o desenvolvimento satisfatório das aulas.

O momento da entrada da professora na escola é excepcionalmente relevante para a organização didática, assim como para o seu relacionamento com a comunidade escolar (IMBERNÓN, 2011; NONO, 2011; TARDIF e LESSARD, 2014). O período inicial de inserção dessa profissional no ambiente escolar é intenso e decisivo, a ponto de influenciar não somente a sua constituição como docente, o devir da sua profissão, mas a sua permanência nessa carreira (FEIMAN-NEMSER, 2001). Nono (2011, p. 7) discorre sobre o ingresso na carreira docente como um momento de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência diz respeito ao primeiro embate, que tende a ocorrer assim que a professora entra em contato com:

(...) a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc.

Já, a descoberta é relacionada ao “entusiasmo de iniciante, com o orgulho de, finalmente, ter sua própria classe, seus alunos, e fazer parte de um corpo profissional” (NONO, 2011, p. 17).

As participantes da pesquisa narram que, segundo as suas experiências e relatos de colegas que também atuaram na docência em contextos escolares, não é comum para uma professora de Dança ser recebida na instituição escolar com algum material de suporte, ou mesmo com orientações para a abordagem docente e o desenvolvimento do seu trabalho.

Apesar da existência de materiais relacionados ao planejamento do ensino de Artes Visuais nas instituições onde as profissionais se inseriram, nenhuma das escolas dispunha, até a entrada das professoras, de programas de conteúdos específicos ou planos anuais de trabalho para o ensino de Dança. Apenas na escola na qual leciona a professora Taís Chaves Prestes havia tido outra professora de Dança no quadro docente anteriormente e, ainda assim, os documentos balizadores da disciplina de Ensino de Arte restringiam-se a saberes e objetivos das Artes Visuais.

De modo geral, as professoras demonstram enfrentar dificuldades de apropriação e aceitação, sentindo-se, muitas vezes, sozinhas e desamparadas no território escolar. Jaciara

relembra o início da sua carreira na escola: “A gente vai pra escola e se sente sozinho, muito sozinho” (Professora Jaciara Jorge, Entrevista 27 jan. 2017).

A solidão de início de carreira, identificada na fala da professora, decorre também da insegurança gerada pela transição da posição de estudante para a posição de professora, o que traz uma carga considerável de aprendizagens intensivas, que se dão, na sua maioria, no período de apropriar-se da função profissional e do universo de trabalho. Para Nono (2011, p. 19), trata-se de:

[...] um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho. Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.

No caso da disciplina de Dança, a solidão também se agrava devido à carência de colegas atuando na mesma área, o que faz com que a professora sinta não ter com quem compartilhar conquistas, avanços, dúvidas e incertezas da profissão dentro do território da escola.

Ademais, a solidão da profissão é originária da ideia de que a professora é o centro da ação em sala de aula, aspecto que o coloca como único, ímpar, responsável pela sua turma de alunos, o que de fato ele é. Porém, segundo Tardif e Lessard (2014), esta concepção faz com que a própria professora evite solicitar ajuda, quando necessário, pois ele sente necessidade de demonstrar para a comunidade escolar que consegue *manter o controle* de sua classe. Na docência, a solidão é “[...] sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade”, algo que “parece estar no coração dessa profissão” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 64).

Segundo a professora Taís, no período inicial da sua trajetória docente, a saída da escola representava um momento de alívio: “[...] quando eu saía da escola eu tinha aquela sensação [expiração acentuada]. Sai! Sai!” (Professora Taís Chaves Prestes, Entrevista 27 jan. 2017).

Além disso, a decepção expressa na narrativa da professora Taís pode ser relacionada, também, ao fato dela ter estudado na escola em que passou a lecionar. Conforme explica “[...] eu já era aluna daquela escola, eu estudei lá a minha vida inteira e pensei: ‘tô em casa!’” (Professora Taís Chaves Prestes, Entrevista 27 jan. 2017). Esse fragmento da narrativa de Taís leva a pensar que, no seu imaginário, havia uma representação da sua escola de infância e juventude, que era

acompanhada pelo afeto, praticamente inevitável, que os sujeitos produzem quando tiveram vivências positivas no contexto escolar onde estudaram.

Ao se deparar com uma situação diferente da expectativa que havia criado com base nas suas lembranças, Taís passa a compreender a escola por um novo ângulo, atualizado pelo olhar de professora. É no desenvolvimento desta compreensão que a docente passa a produzir o que chamou de “micromovimentos”, mediante os quais torna possível a sua prática pedagógica na escola.

É muito legal perceber esses *micromovimentos* que tu vai formando naquele meio ali, que é tão duro, que é tão tradicional, que não é sempre que vê o novo com bons olhos. Então, esses *micromovimentos* estão existindo e diariamente eles vão acontecendo. Aí agora, uma coisa muito legal que aconteceu também é que um dos alunos propôs um projeto de Dança para a escola. E aí eu acho que não tinha mais como dizer não, sabe? Era uma voz que estava vindo dos alunos, não era eu, a professora de Dança que estava pedindo, né!? Então esse *feedback* é muito legal, de como as coisas vão acontecendo. Elas são lentas, mas elas estão ali, elas existem... (Professora Taís Chaves Prestes, Entrevista 18 dez. 2017).

A professora relata que hoje, passados mais de quatro anos do seu início de carreira docente na Educação Básica, já não se sente acompanhada pela tristeza e pela decepção que fizeram parte do seu período inicial na profissão. Taís considera que, embora as dificuldades iniciais da profissão tenham sido superadas por parte dela, a preocupação agora se volta às perspectivas futuras, sejam em relação a promoções no cargo e às possibilidades de qualificação docente, sejam em relação à grave crise que o país atravessa, segundo ela, a maior de todas as preocupações, que, no nosso estado, acarreta sucessivos cortes de recursos, que se reflete em atrasos no pagamento do salário dos profissionais do ensino público.

Para a professora Jaciara Jorge, o fato que marcou a sua entrada na escola foi deparar-se com um montante de trabalhos a avaliar, trabalhos deixados pela professora que a antecederia na regência da disciplina de Artes. Na ocasião, a cobrança dos alunos pela avaliação dos trabalhos que haviam realizado, exigiu da nova professora o estudo de conceitos sobre os quais tinha pouco domínio, pois que envolviam conteúdos de Artes Visuais, subárea de formação da professora anterior.

A cobrança pela correção das tarefas já desenvolvidas aconteceu porque Jaciara ingressou na escola no final do ano letivo, o que levou os alunos a supor que, com a substituição de professora, o que já havia sido desenvolvido poderia não ter validade avaliativa. Assim, a

professora optou por finalizar o ano letivo dando seguimento ao que estava previsto para a disciplina de Ensino de Arte, conforme o material da professora anterior; e, no ano seguinte, iniciou as suas atividades tendo como base as especificidades da área da Dança.

Já a professora Ana Paula Reis conta ter passado por experiências diferentes na sua inserção como professora do ensino básico. Tendo iniciado o trabalho em duas escolas, ela acabou optando por permanecer somente numa delas, por entender que, na instituição escolhida, teria mais autonomia para desenvolver as suas ações docentes. Ela se lembra de ter se sentido bem acolhida na escola, o que atribui, principalmente, ao apoio recebido da diretora da instituição.

Ao narrar a sua chegada à escola em que trabalha até hoje, Ana Paula comentou o caso de uma amiga, também professora concursada no magistério estadual, que, diferentemente dela, assumiu o cargo, porém logo após solicitou exoneração, por não se sentir contemplada no espaço escolar.

Ela chegou numa escola que tinha toda uma estrutura física, preparada pra recebê-la, e que ela não podia utilizar, porque era só pra Teatro, não era pra Dança. Eu não tenho esse espaço todo estruturado como ela, mas tenho o meu espaço, que ali eu posso fazer o que eu quiser, pois a diretora entende que eu preciso ter essa liberdade. Então, às vezes, a gente reclama muito de “Ah, eu não tenho espaço, tenho que trabalhar na sala”, a gente reclama muito de estrutura física, mas na verdade o que mais atrapalha, às vezes, o trabalho, é a limitação de entendimento assim da gestão (Professora Ana Paula Reis, Entrevista 24 out. 2017).

Na mesma perspectiva da fala de Ana Paula, a pesquisadora Luciane Prestes de Freitas (2014) discorre sobre as condições de inserção do Teatro como disciplina curricular na Educação Básica, a partir de alguns questionamentos. Um deles é referente ao concurso público e à nomeação, que, conforme revelam os dados da sua pesquisa, não garantem a ocupação da escola por parte dos professores de Ensino de Artes. Freitas (2014) considera a existência de um espaço subjetivo, que não diz respeito à vaga legal proporcionada pelo concurso, tampouco à infraestrutura para a realização da aula de Teatro (e, no nosso caso, de Dança), mas que se configura como um espaço relativo:

[...] às ideias, às representações e ao imaginário que circulam em torno do Teatro no senso comum e que refletem, de certo modo, o (não) valor que é atribuído – pelas instituições escolares, pelo governo, pela classe artística – ao ensino de Teatro na escola, demonstrando como as relações sociais em torno dele se constituem (FREITAS, 2014, p. 21).

A professora Ana Paula enfatiza a importância do apoio da gestão escolar, algo que suavizou a sua introdução na carreira e que a influencia até hoje, na motivação para o trabalho com os alunos em sala de aula. De acordo com as narrativas docentes analisadas, a direção escolar figura como o posto centralizador das decisões realizadas na vida escolar.

Porém, assim como é um desafio para a professora de Dança ingressar na escola como docente, também é desafiador para a gestão escolar lidar com as novas demandas da área da Dança, especialmente no caso de gestores sem acesso prévio a informações sobre a possibilidade de receber uma professora com formação superior que contemple uma especificidade de Arte diferente daquela que a escola estava habituada a ofertar no seu currículo.

Ou seja, essa fase inicial de trabalho requer negociações importantes no sentido da aproximação entre o docente e o contexto escolar, que é permeado por relações sociais e hábitos locais característicos do território de cada escola.

A observação de processos de ensino e aprendizagem de dança na nossa realidade escolar permite inferir que, em alguns ambientes, acontece uma conexão mais rápida, às vezes até imediata, entre as expectativas da escola e os propósitos da professora, mas que, noutros ambientes, essa conexão é mais lenta, ou acaba nem acontecendo.

A professora Tainá Albuquerque caracteriza o seu início na escola como “traumático”, não devido à falta de incentivo por parte da gestão escolar, mas sim em função de algumas confusões derivadas de falhas de comunicação no momento da escolha da escola. Ao tomar posse do cargo na Secretaria Estadual de Educação, a profissional foi encaminhada para iniciar o trabalho numa escola e, lá chegando, foi informada que havia acontecido algum engano, pois a gestão da instituição manifestou não estar à espera de uma professora de Artes.

Tainá, que havia recentemente chegado do Rio de Janeiro, narra ter se sentido perdida e frustrada. Em função do ocorrido, e também pelo fato de ter se comprometido a trabalhar 40 horas semanais (ao invés das 20 horas previstas no edital do concurso), a professora acabou sendo redirecionada para atuar em outras três escolas. Ela conta que, passada a confusão que envolveu a definição do seu local de trabalho, teve um bom início de carreira, sem muitas dificuldades; e avalia a relação estabelecida com a gestão escolar:

Aqui a direção é bem aberta. Não é uma *coisa* que vem, assim, de cima pra baixo. Elas escutam bem a gente e aqui a gente tem um grupo de professores que trabalha bem,

então a gente consegue fazer trabalhos multidisciplinares (Professora Tainá Albuquerque, Entrevista 16 out. 2017).

As demais professoras também citam *personagens* que lhes deram suporte no período inicial de trabalho. Ana Paula reconhece a atuação do grupo de *pibidianos*³ do Curso de Dança, da UFRGS, como sujeitos que instigaram o seu pertencimento na escola. Ela afirma que a presença dos estudantes licenciandos de ensino superior nas suas aulas, além de proporcionar a eles um caminho para o conhecimento do território escolar, interfere na sua qualificação profissional. A professora explica:

O PIBID me trouxe outras perspectivas. Foi muito legal eu ter recebido eles (os *pibidianos*) nas aulas porque eles me deram um ânimo pra essa função. Eu me via muito isolada, não tinha com quem trocar sobre conteúdo, não tinha com quem conversar e os *pibidianos* são aquelas pessoas com quem eu posso trocar, conversar, eles me sugerem ideias, a gente troca, enfim, é muito bacana esse contato com eles (Professora Ana Paula Reis, Entrevista 24 out. 2017).

Ao cercar-se de uma rede de apoio, as professoras passaram a entender que o trabalho docente depende, na maioria das vezes, da relação da profissional com a comunidade escolar.

Jaciara cita a coordenadora pedagógica da primeira instituição escolar em que trabalhou como uma figura significativa na sua iniciação como professora do ensino básico. Taís se lembra de uma ex-professora do seu curso de graduação, a quem costuma recorrer quando sente necessidade. E Roberta evidencia a presença do seu companheiro, que é músico e colabora com o seu trabalho no campo da Dança, dentro e fora da escola.

Em meio a isso, são as professoras, com suas formas de apropriar-se do contexto e de resistirem a fim de permanecer na sua função profissional, que criam a existência do espaço subjetivo (FREITAS, 2014), composto por diferentes modos nas escolas públicas, e que, em alguns casos, passa a existir no momento em que se instiga uma transformação no olhar da comunidade escolar em relação à Dança.

Assim, a cultura profissional vai se dando através do tempo de *apropriação docente* ao contexto escolar. Além de possibilitar o estreitamento de parcerias dentro da escola, de proporcionar o desenvolvimento de um trabalho a ser respeitado e de auxiliar na construção da autoimagem docente, entre outras realizações, o tempo é fator determinante na interação entre

³ Chamamos de *pibidianos* os acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Ministério da Educação. É possível acessar maiores informações sobre o programa na página: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

professores e alunos, na medida em que influencia os momentos de planejamento, atuação e avaliação da aula de Dança.

O tempo de trabalho é um dos fatores primordiais ao estabelecimento de confiança entre gestão escolar e corpo docente. Inicialmente, com o foco centrado na aceitação da comunidade escolar acerca da sua presença e do seu trabalho, a docente pode apresentar limitações. Por receio de não agradar, ou de não abarcar as demandas da escola, a professora tende a deixar de lado os seus desejos artístico-pedagógicos, gerando mais frustração para si mesmo e tendo dificuldades de se identificar com o ambiente profissional. Com a permanência no cargo e, conseqüentemente, com as vivências escolares como professor de Dança, vai constituindo um modo próprio de estar *naquele lugar*, o que provoca uma identificação entre lugar e sujeito, mesmo que não instantaneamente.

Consideramos que a professora adquire experiência justamente “porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos” de sala de aula, fazendo com que diminua a preocupação com a vigilância dos outros membros da instituição escolar, exceto em situações específicas que necessitam desse cuidado (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 51).

A experiência pode ser entendida como um processo de aprendizagem que permite ao trabalhador adquirir “crenças e hábitos, cuja pertinência vem da repetição de situações e fatos” que lhe proporcionam solucionar situações concernentes à profissão docente (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 51).

Se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimento diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil, etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 52-53).

Por isso, as professoras enfatizam que o conhecimento do contexto é gradual no território escolar, pois acontece semana a semana, até que seja possível ter uma sensação mais orgânica de *sentir a turma*. Esta sensação que, no ensino não formal pode acontecer em um encontro, no ensino formal, pode vir a acontecer ao final de um trimestre inteiro de aulas ministradas, em função das características próprias do trabalho em cada ambiente.

Observamos que, a cada ano letivo, costuma transcorrer um período bem significativo de experimentos e negociações, até que a turma entre em um programa de ensino consensual – mesmo que não formalizado –, que entendemos se diferenciar da maioria das outras disciplinas escolares, geralmente, focadas no conteúdo a ser ensinado, de acordo com a faixa etária e o plano de ensino pré-fixado pelo docente.

Apesar do sistema escolar não constituir uma *novidade social*, a professora licenciada em Dança, ao ocupar uma vaga no componente curricular Arte, inicia uma prática *nova* no contexto da escola.

Considerações

A recente curricularização da Dança como disciplina na escola faz com que a professora seja a principal responsável por estabelecer o modo de operação do seu componente curricular. Por isso, a prática da professora de Dança depende muito da sua própria produção, da sua própria invenção.

O estranhamento da professora de Dança em relação à escola acontece, muitas vezes, porque costumamos idealizar uma escola pública brasileira diferente da escola que temos hoje. Temos uma tendência a olhar para a escola como gostaríamos que ela fosse e não como ela é, de fato. Nesse sentido, em nossa opinião, para mudar uma realidade que está posta é preciso, primeiramente, apropriar-se dela. Apropriar-se não é sinônimo de adaptar-se ou acomodar-se. A apropriação torna a escola pertencente ao sujeito. No pertencimento há a possibilidade de geração de significativas mudanças.

Acreditamos, com isso, que cada uma das professoras participantes da pesquisa criou estratégias próprias de sobrevivência, de descoberta e de apropriação. Esta resistência diária, que só acontece no contato real com a escola, envolve as condições psicoemocionais da professora, devido às expectativas geradas sobre a função e sobre as relações a serem formadas naquele contexto e a habilidade individual para transformar saberes adquiridos em novos saberes, adaptados à realidade que se apresenta.

Além disso, outros fatores que influenciam a apropriação docente das professoras de Dança são: a preparação prévia para atuar nesse ambiente de trabalho; o modo de como a comunidade escolar recebe a nova integrante; a existência de uma rede de apoio, gerada por

amigos, colegas e familiares, no intuito de motivar o desenvolvimento satisfatório da função docente e a sua permanência no cargo; e o tempo de trabalho, que provoca a definição e a assunção de características profissionais, tais como, a perícia na resolução de conflitos típicos de sala de aula e o estabelecimento de uma relação de confiança com colegas, alunos, funcionários técnicos e pais ou responsáveis dos estudantes.

Dentre os aspectos envolvidos, destacamos o *senso de comunidade*, quando indivíduos ligados à instituição escolar se responsabilizam por *abraçar* a profissional em início de carreira, o que acaba contagiando outros envolvidos naquele espaço de dançar e fortalecendo um vínculo interpessoal em que “ninguém solta a mão de ninguém”, especialmente quando tratamos do ideal de educação que projetamos para o futuro de nossas crianças e jovens brasileiros.

Referências

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**. New York, Columbia University, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. n. 7. p. 77-88. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2009.

FREITAS, Luciane Prestes de. **A escola como lugar de Teatro: táticas de ocupação do espaço para o Teatro como disciplina na Educação Básica**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 90-113.

NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

Artigo submetido em 13/08/2019, e aceito em 09/10/2019.