



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ LUIS KUHN

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ARTE SOBRE A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS**

**Dourados-MS
2022**

ANDRÉ LUIS KUHN

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ARTE SOBRE A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Perboni.

**Dourados-MS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

K961p Kuhn, André Luis

Percepções dos professores de Arte sobre a formação profissional: análise da política de formação docente da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS / André Luis Kuhn -- Dourados: UFGD, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni.

Dissertação (Mestrado em Educação) FAED, Faculdade de Educação - Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Políticas Educacionais. 4. Professor de Arte. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD.

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte

ANDRÉ LUIS KUHN

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ARTE SOBRE A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS**

Esta dissertação foi julgada e **APROVADA** para obtenção do título de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados-MS, 21 de março de 2022.

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda
Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Perboni (Orientador – UFGD)

Profa. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira (membro externo – UEL)

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda (membro interno – UFGD)

RESUMO

KUHN, A. L. **Percepções dos professores de Arte sobre a formação profissional**: análise da política de formação docente da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. 2022. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

Esta Dissertação, intitulada “Percepções dos professores de Arte sobre a formação profissional: análise da política de formação docente da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS”, está vinculada ao Grupo de Estudos Políticas e Gestão da Educação (GEPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e articulada à investigação mais ampla denominada “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”. De abordagem qualitativa, com temática inscrita na formação de professores, tem o objetivo geral de analisar as percepções dos professores de Arte de Dourados-MS acerca da formação inicial e continuada para a sua atuação profissional. Se configura como pesquisa de campo, tendo como principal fonte de dados entrevistas realizadas com professores efetivos que lecionaram a referida disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da área urbana de Dourados-MS, no recorte temporal compreendendo o quadriênio 2017-2020. Estas informações são contextualizadas a partir de análise documental e em diálogo com a produção da área sobre o tema. Os sujeitos da pesquisa totalizam o quantitativo de oito professoras que aceitaram contribuir com informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Para análise e discussão dos dados foram criados quatro eixos de análise definidos a partir dos temas abordados nas entrevistas, quais sejam “Perfil de atuação docente”, “Perfil de atuação profissional”, “Percepções acerca da formação continuada” e “Percepções acerca da atuação profissional”. Os resultados apontam que, apesar de a Meta 15 do Plano Municipal de Educação ter sido atingida – meta referente à formação de todos os professores da educação básica em licenciatura na área de atuação, de modo que todas as professoras participantes tivessem tal nível –, a formação inicial em Arte não é suficiente para a atuação docente, tornando imprescindível a formação continuada para o desempenho desse profissional. Em relação à Meta 16, que pretende formar 50% dos professores da educação básica em cursos de pós-graduação e garantir formação continuada na área em que atuam, foi parcialmente cumprida, tendo, dentre a amostra das participantes da pesquisa, 87,5% delas com formação em pós-graduação, entretanto, no contexto do recorte temporal da pesquisa, não foram ofertados cursos de formação continuada regularmente na área de Arte. Além da ausência de temática específica, acerca do aproveitamento dos mesmos (na área de Arte ou na área de educação), os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pelas unidades escolares não foram satisfatórios e pouco contribuíram para a prática docente. Desta forma, conclui-se que para haver um ensino de Arte de qualidade, atingir eficácia na área e colaborar para a melhor qualidade de ensino da educação básica de Dourados-MS é necessário repensar o papel do profissional dessa disciplina na escola, valorizar o referido componente curricular enquanto área de conhecimento e elaborar cursos de formação continuada voltados para a área de atuação e com professores formadores com habilitação em Arte.

Palavras-chave: educação; formação de professores; políticas educacionais; professor de Arte.

ABSTRACT

This Master's Dissertation, entitled "Perceptions of Art teachers on professional training: analysis of the training policy for the municipal teaching network teachers of Dourados-MS" is associated with the Group of Studies on Education Policies and Management (GEPGE), from the Graduate Program in Education (PPGEDU), within the Faculty of Education (FAED), at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), and it is interrelated to a broader investigation called "The Configuration of the Supervised Internship in Licensure at UEMS and UFGD and its repercussions for teacher training". This qualitative research, with topic on teacher training, has the general aim of analyzing the perception of Art teachers from Dourados-MS about Initial and Continuing Formation for professional practice and it is classified as field research, having as main source of data, the interviews carried out with permanent Art teachers of the Initial Years of Elementary School of schools in the urban area of Dourados-MS, with a temporal perspective in the quadrennium 2017-2020. This information is contextualized from the documentary analysis and by dialoguing with the production of the area on the subject. The research subjects comprise eight teachers who agreed to contribute by sharing information to this study, through semi-structured interviews, as a data collection technique. For analysis and discussion of the data, four dimensions of analysis were created based on the themes elaborated in the interview questions, being "Teaching Performance Profile", "Professional Performance Profile", "Perceptions about continuing education" and "Perceptions about Professional Performance". The results indicate that, despite the achievement of Goal 15 of the Municipal Education Plan (PME) – which aims to train all teachers of basic education in licensure in the area of expertise, and all participating teachers have such a level – the initial formation in Art is not enough for the teacher's performance, so continuing training for the performance of this professional is essential. About Goal 16, which aims to train 50% of basic education teachers in postgraduate courses and to ensure continued training in the area in which they work, it was partially fulfilled, having among the sample of research participants, 87.5% of them were post graduated, however, in the period studied, no courses of continuing education were offered regularly in the art area. In addition to the absence of a specific theme about their use (in Art or education), the courses offered by the Municipal Department of Education and by the school units were not satisfactory and contributed little to the teaching practice. Thus, to have a quality art teaching, achieve effectiveness in the area and collaborate for the best quality of basic education teaching in Dourados-MS, it is necessary to rethink the role of the professional of this discipline in Elementary School, to value the curricular component as an area of knowledge and develop Continuing Formation courses focused on the area of work, and with training teachers with qualification in Art.

Keywords: education; teacher training; educational policies; Art teacher.

AGRADECIMENTOS

Eu já tinha feito uma disciplina no Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no segundo semestre de 2019. Ainda que brevemente, troquei experiências com os colegas que fiz ali. Troquei conversas. Logo abriu o processo seletivo para aluno regular e alguns ali “brigavam” para que eu escolhesse tal Linha de Pesquisa. Particpei da seleção muito angustiado, muito nervoso e igualmente ansioso. Fui aprovado e selecionado, tendo efetivado a matrícula no ano de 2020. E assim foi: ingressei em março daquele ano.

Aconteceu o “primeiro dia letivo” em que fomos, os ingressantes, recepcionados numa pequena festividade para os novos pesquisadores em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Ali revi aqueles que me apoiaram no ano anterior, conheci novas pessoas, conheci, finalmente, meu orientador, Professor Fábio Perboni, em que eu, na minha ansiedade, apertei-lhe a mão, mas não me apresentei. Ele, muito cordial, perguntou “Você é o André?” e eu assenti. Que constrangimento!

E aquela foi a primeira “reunião” que tive nas salas e corredores da FAED/UFGD enquanto aluno de Mestrado. E a única. Naquele momento se discutia a “chegada” e a gravidade do novo coronavírus e, na semana seguinte, as atividades presenciais foram todas paralisadas. Tempo depois retomaram as aulas, de forma remota, e assim foi por todo o ano letivo de 2020 e 2021. Eu já sabia que o processo de escrita seria solitário, mas esperava isso para o segundo ano do mestrado, e acabei passando quase dois anos trancado em casa, devido à pandemia, que transformou muito a minha rotina.

Então, nesse processo solitário, em que dificultou criar laços com os colegas, do qual lamento muito, pois, se foi difícil pra mim, suponho que tenha sido para eles também, desenvolvi minha pesquisa a pequenos passos. A minha sorte foi que uma das ingressantes tinha feito a mesma disciplina que eu como aluno especial, no ano anterior, e assim conseguimos nos apoiar um ao outro.

E assim, entre todos os percalços, angústias solitárias, momentos em que a palavra “desistência” pairava sobre a cabeça, mas também entre os êxitos, disciplinas concluídas e esta escrita “saindo do forno”, finalmente inicio meus agradecimentos.

Quero iniciar fazendo um agradecimento especial, com todo o meu amor e carinho, para a Ana Galdino, por sempre, sempre, sempre pegar na minha mão (não literalmente) e dizer que eu conseguiria. Foram muitos os dias e noites que ela passou comigo, apenas para

me dar conforto e fazer companhia enquanto eu lia, estudava, escrevia. Sem seu apoio esta dissertação não teria saído.

Pelo apoio incondicional e pela confiança em mim, durante todo o percurso, agradeço aos amigos Thacio, Ariane e Johnny, sempre de “ombros postos” para o que eu precisasse, e à Talissa, por ter acreditado mais no meu potencial do que eu mesmo.

Agradeço à amiga que o mestrado me deu, Jaqueline Ledur, que me ouviu, me apoiou (e ainda apoia), me dava forças nas disciplinas, nos estudos, na pesquisa, enfim, sem ela (assim como sem o apoio da Ana) eu não teria chegado ao fim desta pesquisa.

Aos outros parceiros do PPGEduc sempre com palavras de apoio, com disposição em ajudar, pelo oferecimento de afago e palavras sempre carinhosas... agradeço ao Fláubertt, que em momento muito delicado me ouviu e me ajudou muito, e à Pamela, pelas incansáveis conversas no pátio da escola, dizendo que tudo ficaria bem!

Muitíssimo importante, também, um agradecimento às professoras participantes desta pesquisa, sem as quais nada teria sido feito. Foram boas conversas, boas trocas e boas risadas (estas eu suprimi na transcrição das entrevistas, mas guardei no coração).

Agradeço às secretárias do PPGEduc, Eliza e Valquíria, sempre tão dispostas, pacientes e prestativas.

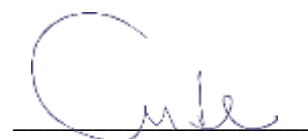
Agradeço aos professores do PPGEduc pelos ensinamentos durante esta jornada, em especial à Professora Aline Maira, que tenho como modelo profissional e ético, que despertou o meu interesse no Mestrado em 2012, ano em que a conheci enquanto seu aluno de graduação. Não fui para a Diversidade (e espero que ela não tenha ficado chateada por isso), mas ela sabe o tanto de carinho que guardo por ela.

Agradeço à banca de qualificação e defesa, professoras Marta Furlan e Maria Alice de Miranda, pela leitura do meu trabalho e pelas contribuições/sugestões na escrita. Sem suas palavras e comentários este trabalho seria outro!

Por fim, agradeço ao Professor Fábio Perboni pelos momentos de trocas, de conversas, de orientação e pelas palavras de estímulo. Não foram poucas as vezes em que pensei em abandonar esta jornada, mas sempre que levava essa demanda para nossas reuniões ele me dizia que daria tudo certo, que eu estava no caminho certo. E assim permaneci firme.

E à CAPES pelo incentivo financeiro no ano de 2021.

A todos que citei neste texto, meu MUITO OBRIGADO.



André Luis Kuhn

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados com autor, ano de publicação, tipo, região geográfica e IES.....	23
Quadro 2 – Comparação de carga horária entre os tipos de formação (licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica).....	46
Quadro 3 – Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	53
Quadro 4 – Acompanhamento dos documentos oficiais para definir as Diretrizes Curriculares em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.....	61
Quadro 5 – Processos de ensino e aprendizagem de cada unidade temática.....	62
Quadro 6 – Estrutura curricular da Educação Infantil para berçário e maternal	69
Quadro 7 – Estrutura curricular da Educação Infantil para pré-escola I e II.....	69
Quadro 8 – Estrutura curricular do Ensino Fundamental para os Anos Iniciais	70
Quadro 9 – Estrutura curricular do Ensino Fundamental para os Anos Finais	70
Quadro 10 – Carreira do magistério municipal de Dourados-MS.....	72
Quadro 11 – Formação inicial das professoras participantes	82
Quadro 12 – Formação em nível de pós-graduação das professoras participantes	87
Quadro 13 – Tempo de atuação na educação básica das professoras participantes	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Concorrência processo seletivo vestibular da UFGD no ano de 2020 99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução de crescimento das instituições de ensino superior no Brasil (1999-2019).....	39
Gráfico 2 – Vagas em instituições de nível superior (2019)	40
Gráfico 3 – Percentual de professores com formação em nível superior (2013)	54
Gráfico 4 – Formação dos professores da Educação Infantil (2019)	55
Gráfico 5 – Formação dos professores do Ensino Fundamental (2019).....	55
Gráfico 6 – Formação dos professores do Ensino Médio (2019).....	56
Gráfico 7 – Comparativo da média da formação dos professores da educação básica (2013 – 2019)	56
Gráfico 8 – Percentual de professores com formação em nível superior em licenciatura (estimativa).....	57
Gráfico 9 – Comparativo do percentual de professores que realizam cursos de formação continuada (2008-2013).....	58
Gráfico 10 – Percentual de professores da Educação Infantil em Dourados por nível de escolaridade (2020).....	76
Gráfico 11 – Percentual de professores do Ensino Fundamental em Dourados por nível de escolaridade (2020).....	76
Gráfico 12 – Percentual de professores do Ensino Médio em Dourados por nível de escolaridade (2020).....	77
Gráfico 13 – Comparativo do percentual de professores com licenciatura entre Dourados e a média nacional	78
Gráfico 14 – Área artística com maior dificuldade para lecionar de acordo com as entrevistadas	121

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapeamento das escolas municipais de Dourados-MS	66
Figura 2 – Mapeamento das escolas estaduais de Dourados-MS	66
Figura 3 – Mapeamento das escolas públicas de Dourados-MS	67

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Carta convite ao participante	144
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	145
Apêndice C – Roteiro de questões para entrevista com os professores de Arte dos Anos Iniciais da Rede municipal de Dourados-MS	147

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Artes Cênicas
AC	Acre
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefams	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CE	Ceará
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CMMA	Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EaD	Ensino a Distância
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ESPII	Emergência de Saúde Pública em Importância Internacional
FACALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Prática Pedagógica
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REME	Rede Municipal de Ensino
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFC	Universidade Federal do Ceará
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	OS MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
2.1	Políticas de formação docente no Brasil.....	29
2.2	A formação continuada e suas problemáticas.....	46
2.3	A formação de professores e o Plano Nacional de Educação.....	52
3	O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS	59
3.1	As diferentes formações para o ensino de Arte	59
3.2	Apresentação do município de Dourados-MS.....	64
3.3	A Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS	68
3.3.1	A carreira docente.....	71
3.3.2	Capacitação profissional.....	74
3.3.3	Os professores da Rede.....	75
4	O PERFIL DO PROFESSOR DE ARTE DE DOURADOS-MS	80
4.1	Perfil de formação docente	81
4.1.1	Formação acadêmica	82
4.1.2	Formação continuada.....	90
4.2	Perfil de atuação profissional	93
5	AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DE ARTE DE DOURADOS-MS	102
5.1	Percepções acerca da formação continuada.....	102
5.1.1	Capacitação profissional: a Formação ao Longo da Vida	103
5.1.2	Contribuições da formação continuada	107
5.2	Percepções acerca da atuação profissional	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICES	143

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado trata da política de formação de professores, em específico dos professores de Arte do município de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), que constituem *locus* da investigação, com objetivo de analisar a percepção dos professores de Arte de Dourados-MS acerca da formação inicial e continuada para a atuação profissional. Tal componente curricular vem ganhando espaço desde a sua inserção na educação básica, que ocorreu com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inscrita na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), mas ainda é preciso revisitar os documentos legais acerca da formação docente para provocar novas discussões que surgem com a demanda educacional.

Tratando-se das políticas de formação para os professores de Arte, autores como Silva e Buján (2016) pontuam que a discussão sobre a temática é escassa, pois há trocas de governos, e, assim, as ações políticas mudam, dificultando a realização de pesquisas que versem sobre tais modificações e como elas reverberam na formação do professor de Arte, principalmente porque os poucos estudos existentes primam sobre a sua prática sem relacionar a formação com a legislação (SILVA; BUJÁN, 2016).

Compreendendo as políticas públicas como ações e intenções com vistas a regulamentar algo ou alguma coisa vinculada às questões sociais (PALUMBO, 1994) e que tais políticas fazem parte das atividades governamentais que agem diretamente na sociedade, o tema desta investigação articula-se com o objetivo estabelecido na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, área de concentração História, Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação¹ (PPGEdu), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Segundo Palumbo (1994),

As políticas públicas estão constantemente mudando à medida em que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas, sendo às vezes rejeitas por novas políticas. De fato, uma política é como um alvo em movimento, não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais [...]. Política é um processo, ou uma série histórica de

¹ Para conhecer a história do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), conferir livro organizado pelas professoras Giselle Cristina Martins Real (UFGD) e Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFMS) (REAL; MARQUES, 2020).

intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. (PALUMBO, 1994, p. 35).

Palumbo (1994, p. 38) conceitua política pública como “[...] princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas [...]” e suas ações são as “[...] estratégias adotadas pelo governo para solucionar os problemas públicos”.

No contexto das políticas públicas existem, como já mencionado, as ações para a educação, as chamadas políticas educacionais. Nesta esfera de ações governamentais há ramificações, como as políticas para a educação infantil, educação superior, formação de professores entre outras, conforme aponta Vieira (2007):

As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. (VIEIRA, 2007, p. 56).

Desta forma, entendendo que a educação é uma questão da esfera pública, como direito do cidadão, há diversas leis, decretos, resoluções, entre outras ações, que agem na educação, como as LDBs (atualmente em vigor a de 1996) (BRASIL, 1996) e a Lei nº 13.005, de 20 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), mais conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE). Tais documentos norteiam a estrutura educacional quanto aos direitos e deveres dos alunos, dos professores e das instituições de ensino, bem como questões relacionadas, como objeto de interesse deste trabalho, à formação de professores para a educação básica – nesta investigação, dos professores de Arte.

Além de vincular-se à Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, esta Dissertação articula-se ao projeto de pesquisa “Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PMEs) do Estado de Mato Grosso do Sul (MS)”, que tem o objetivo de analisar o monitoramento e acompanhamento da implementação dos Planos Municipais de Educação (PMEs) do estado de Mato Grosso do Sul (MS), mais especificamente relacionando à compreensão do acompanhamento das Metas 15 e 16 dos Planos Nacional e Municipal de Educação por meio da percepção do professor de Arte, no que tange à relação entre prática pedagógica e formação (inicial e continuada).

O tema da pesquisa interessa ao autor por sua proximidade com o objeto. Atualmente, o pesquisador é professor de Arte na rede pública de Dourados-MS, e em sua prática docente se depara com reveses em relação ao extenso currículo da disciplina;

por isso, com este trabalho pretende dialogar com os seus pares e apreender sobre suas formações, de que formas elas os amparam pedagogicamente, e, principalmente, verificar as contribuições da formação segundo esses profissionais.

Cabe aqui um breve panorama sobre este componente curricular. A Arte, enquanto disciplina, foi inserida pelo nome Educação Artística como componente obrigatório por meio da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), em reforma à LDB. Anterior a esta Lei não havia obrigatoriedade de haver tal componente curricular, pois sendo considerada aula recreativa, não havia profissional habilitado para lecioná-la. Após a aprovação da Lei referida foram criados cursos emergentes para diplomação rápida de professor para atuar na nova disciplina. A referida formação de curta duração proporcionava ao profissional a habilitação para atuar de maneira generalista e de forma tecnicista.

Ante à realidade de os professores estarem pouco preparados para exercerem suas funções polivalentes em um ensino que se pretendia mudar com a então LDB, foram criados pelo Governo Federal cursos superiores de curta duração em Educação Artística e Licenciatura Plena em Educação Artística para sanar as dificuldades encontradas pelos professores de Artes no ensino-aprendizagem da disciplina nos espaços escolares. (VIEIRA, 2011, p. 68).

A partir de então foram criadas associações de arte-educadores estaduais e, com isso, surgiram debates, discussões e seminários sobre a formação específica desse profissional por todo o Brasil, com apoio de associações como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) etc. Assim,

[...] os profissionais da área de Artes construíram um referencial considerável sobre o ensino da arte e a formação de profissionais na área. Toda essa intensa mobilização redundou num outro perfil para o ensino da arte na educação básica e, conseqüentemente, para os cursos superiores de arte, consagrado na Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2008).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no início dos anos 2000, e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares de cada licenciatura, a Arte, mesmo a passos lentos, ganhou certa autonomia no âmbito da educação (LANZI, 2016), principalmente no que concernia à separação do

curso de Educação Artística nos atuais quatro cursos formativos para professores de Arte, as licenciaturas em Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música.

Para Lanzi (2016),

A partir dessas reformulações e conquistas, o cerne do ensino de Arte (e não mais Educação Artística) passou a atender aos níveis de aprendizagens do aluno no domínio do conhecimento artístico e estético, ou no processo de criação, pelo fazer, seja no contato com obras de arte, ou com outras manifestações presentes em sua cultura ou na natureza identificado em seu entorno. (LANZI, 2016, p. 179).

Com a modificação para o ensino de Arte, a formação do professor precisou ser revista, por exemplo, na separação, através de decretos e resoluções, do curso generalista de Educação Artística nos atuais cursos de licenciatura e bacharelado. Essas ações, dentre outras, são oriundas das políticas educacionais, surgidas a partir de debates entre a classe de trabalhadores e trabalhadoras em ensino de Arte, sindicatos e associações e as entidades governamentais responsáveis pela educação.

Isso reverberou, então, nas práticas tomadas pelos professores em sala de aula, visto que, com o desmembramento do curso de Educação Artística em quatro graduações com questões específicas, mas com um currículo a ser trabalhado ainda generalista, acabou por ter diferentes entendimentos quanto à prática pedagógica e ao direito do aluno quanto às habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula. Desta forma, se faz necessário compreender como é formado o professor de Arte, quais meios de acesso à formação continuada ele possui e como ele percebe as contribuições da formação inicial e continuada para a prática docente.

Tendo em vista o *locus* de pesquisa, as perguntas que nortearam esta pesquisa foram: Qual o perfil de formação inicial do professor de Arte da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS? Como este profissional percebe a formação continuada e sua contribuição para a prática docente? Quais as dificuldades para o exercício da profissão no que concerne à “formação profissional”? O que os normativos legais do município versam sobre formação de professores, em especial a respeito da formação continuada?

Assim, o objetivo geral desta investigação se configura em: analisar a percepção dos professores de Arte de Dourados-MS acerca da formação inicial e continuada para a atuação profissional.

E os objetivos específicos desdobram-se em: 1) Levantar, por meio de pesquisa bibliográfica, os conceitos e marcos legais acerca da formação de professores; 2) Apreender a normatização da atuação do profissional docente do município de Dourados-MS e; 3) Analisar como os professores da disciplina de Arte percebem as contribuições da formação inicial e continuada para a atuação profissional.

Espera-se que, cumprindo esses objetivos e respondendo as questões norteadoras, esta Dissertação colabore para uma melhor efetivação do ensino de Arte no município de Dourados por meio de ações que reverberem na prática de seus respectivos docentes e, também, como referencial científico para futuros pesquisadores da área, para que sejam cada vez mais investigados problemas referentes ao professor da disciplina em questão e os desdobramentos de sua formação para a prática docente, uma vez que é uma área que carece de pesquisas e discussões.

A pesquisa, com recorte temporal referente ao período da gestão municipal 2017-2020, divide-se em três etapas. Na primeira etapa, realizou-se pesquisa de levantamento bibliográfico, leituras para compreensão da política de formação docente e contextualização da temática através da revisão dos estudos recentes, que se encontra ao fim desta seção.

Na segunda etapa, fez-se pesquisa e análise documental para levantamento de leis e outros documentos oficiais sobre formação de professores. Esta investigação, segundo Gil (2002), se apropria de documentos, que podem ou não ter sido explorados anteriormente, mas que percebem nova análise a partir dos objetivos da investigação, ou seja, “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Como local de busca dos documentos para este levantamento utilizou-se os sites das secretarias de educação dos governos federal e municipal, portal do Ministério da Educação (MEC) e portal do Planalto do Governo Federal.

Os documentos que configuram dados para esta etapa da pesquisa compreendem as leis e outros documentos oficiais acerca da formação de professores, bem como dos Planos Nacional e Municipal de Educação, dentre os quais os principais são: Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996) (BRASIL, 1996); Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024) (BRASIL, 2014); Lei Municipal nº 3.904/2015 (Plano Municipal de Educação de Dourados) (DOURADOS,

2015a); Resolução CNE nº 02/2019 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica) (BRASIL, 2019); Resolução CNE nº 01/2020 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica) (BRASIL, 2020); entre outros.

A terceira etapa desta pesquisa relaciona-se à pesquisa com os professores de Arte da rede municipal e configura pesquisa de campo. Este tipo de pesquisa, segundo Gil (2002), aprofunda as investigações sobre a temática, a partir de observação e de entrevistas com participantes, com intuito de coletar informações mais profundas e minuciosas, que são interpretadas em análise posterior. Para o autor:

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se pode entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. (GIL, 2002, p. 53).

Cabe aqui ponderar a importância de o pesquisador ser professor da rede, junto aos participantes da pesquisa, pois assim a proximidade com o *locus* se torna mais clara, uma vez que o pesquisador já conhece as regras e costumes do grupo investigado.

Para a operacionalização, a pesquisa de campo foi dividida em dois momentos. O primeiro se relaciona ao levantamento de pessoal, dentro da amostra que configura o perfil desejado que constituiria o participante da pesquisa, e o segundo momento se relaciona às entrevistas realizadas para a coleta de dados.

Para a obtenção dos participantes da pesquisa foi preciso fazer levantamento juntos às escolas municipais. Para tanto, o pesquisador teve que superar alguns obstáculos quanto ao contato com os professores, pois era necessário ciência e aval da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para realizar pesquisa em espaço escolar.

O primeiro contato foi feito no início de fevereiro de 2021, período em que o pesquisador redigiu uma apresentação e solicitou a relação dos professores de Arte do município. Não obtendo resposta, o pesquisador, então, no início do mês de março, voltou à SEMED para localizar informações, tendo sido avisado que o procuraram, por meio de ligação, para posicionamento, mas não obtiveram seu retorno.

Na ocasião, o pesquisador se desculpou por “qualquer desencontro tecnológico” e pediu informações do andamento da solicitação. Foi conscientizado de que os dados só

seriam fornecidos a partir de uma carta timbrada pela instituição de nível superior, com assinatura e ciência do orientador, que foi rapidamente encaminhada e protocolada para agilizar a obtenção dos dados.

Ao final do mês de abril, ainda sem resposta, o pesquisador retornou à SEMED e, após algum tempo de espera, foi atendido pela chefe do Departamento de Ensino que, depois de muito procurar, localizou o documento protocolado. Entretanto, não foi possível obter as informações, pois a responsável pelo Departamento “não entendeu direito a proposta” e solicitou o projeto de pesquisa.

Mais uma vez o pesquisador foi embora sem sucesso.

Parecia, naquele momento, que qualquer vírgula estava sendo analisada como se fosse para invalidar e não aprovar a presença do pesquisador nas escolas, num medo irrefreável por parte do pessoal do Departamento de Ensino de que o pesquisador pudesse descobrir algo de ruim, difamar ou criticar a REME, quando, ao contrário, ele pretendia somente entender os fenômenos que justificam o problema de pesquisa, para, talvez, a partir dos resultados da investigação, propor algum tipo de intervenção no sentido de melhorar a situação da educação municipal.

O projeto de pesquisa foi, então, encaminhado por *e-mail*, como solicitado, e, alguns dias depois, em 29 de abril de 2021, quase três meses depois do primeiro contato com a SEMED, das inúmeras idas e vindas e do cansaço intelectual, o pesquisador foi chamado para retornar à Secretaria. A chefe do Departamento de Ensino alegou que não poderia passar a relação dos professores, pois, segundo ela, eram dados funcionais e sigilosos, mas que o pesquisador estava autorizado a realizar o levantamento junto às escolas municipais.

Não era o ideal, mas a pesquisa precisava continuar. Então, elaborou-se uma carta de apresentação aos diretores das unidades escolares e uma carta-convite (ver Apêndice A) a ser encaminhada para os professores e iniciou-se a visitação nas escolas.

Em conversa com os gestores das unidades escolares, ou com coordenadores, quando da ausência do diretor, explicou-se o objetivo da pesquisa e solicitou-se que encaminhassem a carta-convite para o professor que configurasse a amostra desejada, convidando-o a participar da investigação.

Convidou-se os professores efetivos de Arte que atuaram em sala de aula, exclusiva ou parcialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em área urbana da rede municipal de ensino de Dourados-MS nos anos de 2017-2020. Ao final, foram 8 os

professores que aceitaram e concordaram em participar da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada.

No segundo momento, de posse da relação de professores participantes, utilizou-se, como instrumento de coleta dados, as entrevistas semiestruturadas. Esta técnica, segundo Manzini (2012),

[...] é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156).

A entrevista semiestruturada parte de perguntas abertas e permite ao entrevistador/pesquisador transitar pelo roteiro previamente elaborado no decorrer da entrevista, podendo trazer alguma questão que estava ao fim para o início, se for pertinente, e vice-versa, ou, ainda, propor novas questões para maiores esclarecimentos.

Devido à situação de saúde pública^{2,3}, em escala global, da pandemia do novo coronavírus⁴, previu-se a realização das entrevistas de forma *on-line*, por meios eletrônicos digitais, recorrendo a reuniões em plataforma digital, como *Google Meet* ou similar. As conversas foram gravadas em aparelho eletrônico por meio de aplicativo de gravação de áudio, com consentimento do entrevistado.

Anterior à entrevista fez-se necessário executar o estudo piloto, que consiste em uma entrevista teste com uma ou mais pessoas que configurem característica similar à amostragem de participantes da investigação. Este teste proporciona ao pesquisador/entrevistador uma situação real sobre a entrevista e contribui para que ele perceba os modos de condução e familiaridade com a técnica, além de poder realizar ajustes quanto à forma, às questões e à condução da entrevista. É importante deixar claro

² No dia 31 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada sobre casos de pneumonia causados por uma nova cepa do coronavírus, identificado em 7 de janeiro de 2020, que até então não tinha sido detectada em humanos. Em 30 de janeiro a OMS declarou o surto do novo coronavírus como um caso de Emergência de Saúde Pública em Importância Internacional (ESPII). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 8 jan. 2022.

³ Em Dourados, as atividades escolares foram suspensas em 17 de março de 2020 por período indeterminado. Publicado no Diário Oficial nº 5.126, suplementar, em 17/03/2020 (DOURADOS, 2020).

⁴ Neste trabalho foi utilizado o termo coronavírus para se referir ao vírus Sars-CoV-2. A nomenclatura oficial foi dada de acordo com a OMS e o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus. Fonte: Portal do Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/coronavirus-1> Acesso em: 20 set 2021.

ao entrevistado sobre o caráter experimental do piloto. Somente após a entrevista piloto e os devidos ajustes é que realizou-se as entrevistas com os participantes.

Para a discussão com os dados coletados, necessitou-se realizar a revisão dos estudos recentes, como já mencionado, com intuito de consultar o que pesquisadores Brasil afora têm investigado em relação ao professor de Arte e sua formação para a prática docente. Tal pesquisa é indicada a seguir.

Fez-se levantamento bibliográfico sobre o tema geral “formação de professores” e o tema específico “formação de professor de Arte”. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), tem o seu desenvolvimento a partir de produções já elaboradas e publicadas, como artigos, livros, revistas, dissertações e teses. O material eleito para análise e discussões foram dissertações e teses.

O banco de dados utilizado foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores usados foram “formação de professores” e “professor de arte”, em combinação. Para os descritores informados foram localizados 68 trabalhos, sendo 40 dissertações e 28 teses. O recorte utilizado na área de refinamento de busca do site foi o decênio 2009-2019, na perspectiva de localizar os trabalhos publicados nos dez anos anteriores ao início desta investigação, resultando num total de 55 trabalhos.

A partir da leitura dos resumos identificou-se que, apesar dos descritores e das palavras-chave, nem todos os trabalhos versavam propriamente sobre a formação do professor de Arte. Os que interessaram a este autor totalizaram 18, por estarem diretamente relacionados com a temática da pesquisa, sendo 11 teses e sete dissertações.

Dividiu-se a análise dos trabalhos selecionados em dois momentos: no primeiro momento criou-se quatro categorias para compreensão de aspectos relevantes para a pesquisa de revisão dos estudos recentes, quais sejam: “1” Concentração dos trabalhos por região geográfica; “2” Tipos de trabalho, ano de publicação e IES; “3” Metodologia de pesquisa; e “4” Principais procedimentos de coleta de dados. As informações acerca das categorias “1” e “2” estão postas abaixo no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados com autor, ano de publicação, tipo, região geográfica e IES

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	REGIÃO/IES
ALVES	Experiências em Dança: Uma sistematização de práticas pedagógicas para a formação do profissional reflexivo	2018	Dissertação	SUDESTE UNESP
AZEVÊDO	A formação dos licenciados em música da Universidade Federal do	2017	Tese	NORDESTE UFC

	Cariri (UFCA) e sua docência na educação básica: as relações reveladas pelas narrativas dos egressos			
AZEVÊDO	Formação do professor de arte do ensino médio público em Juazeiro do Norte: reflexos no ensino de música	2013	Dissertação	NORDESTE UFC
BERNARDES	Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de Arte	2011	Tese	SUDESTE UNICAMP
BLANCO	Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão	2017	Tese	SUDESTE USP
COSTA	Formação Inicial e Continuada de Professores de Artes/Música na Educação Básica: Um estudo na USE 11 de Icoaraci em Belém/PA	2014	Dissertação	NORTE UFPA
HONORATO	Trajetórias Cartográficas na Formação de Professores e Professoras de Artes: Espaços do possível	2015	Tese	SUL UNISUL
LANZI	A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora	2016	Tese	SUDESTE UNESP
LEITE	A formação do professor de teatro na educação a distância: um estudo da Licenciatura em Teatro do programa Pró-licenciatura na Universidade de Brasília	2014	Tese	CENTRO- OESTE UnB
LOBO	Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes	2010	Tese	SUDESTE UFMG
MAKINO	Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio	2013	Tese	SUDESTE UNESP
MOMOLI	Docência em arte no sudoeste do paraná	2013	Dissertação	SUL UFRGS
REGINA	Professores de Artes dos Ensino Inicial e Fundamental	2012	Dissertação	SUDESTE MACKENZIE
SAMPAIO	O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?	2014	Tese	SUDESTE USP
SANTOS	Sertão de luz, pedra e resistência	2016	Dissertação	NORDESTE UFPB
SENE	Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva	2016	Tese	SUDESTE UNESP
VAN KAMPEN	Memórias Escolares e Formação de Professores	2013	Dissertação	SUDESTE USP
VIANNA	Ensinar e aprender a ver	2009	Tese	SUDESTE USP

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Em primeira análise é possível verificar a predominância dos estudos na região Sudeste, com 11 trabalhos, seguido pela região Nordeste, com três trabalhos, a região Sul, com dois, e, com um trabalho cada, as regiões Centro-Oeste e Norte. Também foi possível constatar a predominância de trabalhos do tipo tese, totalizando 11 trabalhos, enquanto dissertações resultaram sete. Por último, é possível averiguar que o ano com mais publicações foi o ano de 2013, com quatro trabalhos realizados, sendo três dissertações e uma tese. De todos os trabalhos, 16 foram defendidos em instituições de ensino superior públicas, enquanto dois o foram em instituições privadas. Ademais, não foram localizadas, no banco de dados, pesquisas desta temática no Mato Grosso do Sul (MS).

Na categoria “3” foi possível identificar que o método mais utilizado foi o estudo de caso, com cinco trabalhos que utilizaram tal metodologia, seguido pela pesquisa documental e pesquisa-ação, com três trabalhos cada, e pesquisa cartográfica, com dois trabalhos. As pesquisas do tipo pesquisa autobiográfica, pesquisa de campo, pesquisa descritiva e pesquisa *image watching* caracterizaram um trabalho cada, e, por fim, um autor não indicou qual tipo de pesquisa. Cabe mencionar que essas foram as definições dadas pelos próprios autores dos trabalhos localizados.

Na última categoria, “4”, as análises apontaram os seguintes resultados quanto aos procedimentos de coleta de dados: 12 autores utilizaram a entrevista, sete usaram o questionário, sete usaram análise documental, dois usaram observação e um usou diário de campo. Vale lembrar que numa mesma pesquisa é possível usar mais de um procedimento de coleta de dados.

Em relação ao segundo momento, a partir dos objetivos dos trabalhos selecionados criou-se dois grandes grupos, de acordo com categorização e análise do autor desta Dissertação: o primeiro grupo “Investigar o processo de formação e saberes artísticos do professor de Arte”; e o segundo grupo “Investigar como a formação colaborou para a prática pedagógica do professor no ensino de Arte”.

No primeiro grupo foram analisados os trabalhos dos autores que tinham como objetivo entender, compreender, discutir e/ou analisar como se deu a formação do professor de Arte, tanto na academia quanto em formação artística.

Os resultados encontrados mostraram que, além da formação acadêmica, é de suma importância que o professor de Arte tenha prática, vivência e experiência enquanto artista e consumidor de arte, por meio de feiras, exposições culturais, visitação a museus e galerias de arte, participação em grupos de teatro e dança, principalmente relacionado

com a área específica de formação, ou seja, professor com formação em licenciatura em Dança precisa ter experiência em dança, por exemplo (ALVES, 2018; BLANCO, 2017; LEITE, 2014; MOMOLI, 2013).

Outro aspecto importante é a formação para a reflexão, pensamento, fruição, percepção e autoconhecimento. Para tanto, é necessária a análise e observação do entorno e sobre si mesmo, com relevância para a história de cada professor enquanto formação pessoal aliada à formação acadêmica e profissional, por meio das memórias e autobiografia (BERNARDES, 2011; HONORATO, 2015; LANZI, 2016; SAMPAIO, 2014; VIANNA, 2009).

No segundo grupo foram analisados os resultados dos trabalhos que tinham como objetivos analisar, compreender, verificar, investigar e/ou relacionar a formação inicial do professor de Arte com suas práticas pedagógicas, levantando as fragilidades e/ou êxitos da formação inicial.

Os resultados mostraram que, em dois estudos, o profissional responsável pelas aulas de Arte não tinha licenciatura em nenhuma das linguagens específicas artísticas. Os professores tinham formação na área de humanidades. Tal fato se deu pela ausência de curso de graduação em Arte nos municípios em que ocorreram as pesquisas (AZEVEDO, 2013; SANTOS, 2016).

A fragilidade de formação é justamente a falta de conhecimento acadêmico para lecionar a disciplina de Arte. Os professores participantes tinham, como formação para a área, cursos livres, pesquisas e experiência individual autodidata em alguma prática artística (geralmente em música, por meio de prática de algum instrumento e/ou participação em bandas).

Outros trabalhos desta categoria apontam que a graduação habilita o profissional em apenas uma das linguagens artísticas, portanto, tal formação suporta apenas o ensino da linguagem que o profissional teve como formação acadêmica. Isto coloca como fragilidade, então, as demais linguagens artísticas, que são cobradas do professor que leciona a disciplina de Arte. Sendo a formação inicial insuficiente para a atuação profissional, a formação continuada se torna imprescindível para preencher as lacunas para a prática pedagógica (COSTA, 2019; LOBO, 2010; REGINA, 2012; VAN KAMPEN, 2013).

Outras fragilidades encontradas versam sobre deficiência de formação pedagógica para a Educação Infantil e Educação Especial e Inclusiva e Diversidade (AZEVEDO, 2017; SENE, 2016).

Por último, como êxito para a construção docente, verificou-se a relevância do Pibid/Música para a formação de professores, que, além das trocas entre alunos e professores da educação básica e educação superior e da relação entre universidade e escola, permitiu aos licenciandos o primeiro contato com a sala de aula e, assim, segundo constatação do autor, quando formados os acadêmicos e inseridos na educação básica, os mesmos já terão conhecimento da dinâmica escolar (MAKINO, 2013).

Percebe-se, a partir das análises, que a formação inicial em Arte não é suficiente para a atuação profissional, porquanto tais profissionais possuem formação em uma das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais ou Dança ou Música ou Teatro/Artes Cênicas), mas atuam de modo generalista, destacando, com importância, a formação continuada para sanar as lacunas da graduação, ou seja, o profissional assume que a formação inicial na área de Arte não supre todas as necessidades da carreira docente, principalmente quando, para o mesmo cargo, pode-se encontrar profissional habilitado em quatro formações diferentes (considerando somente os professores com formação na área), além dos professores com a formação antiga em Educação Artística. A isto se mostra essencial verificar se o fenômeno também ocorre em Dourados.

Para a finalização desta seção explicita-se a configuração esquemática desta Dissertação, que está dividida em seis seções.

A primeira seção consiste nesta Introdução, que pretendeu introduzir o leitor ao contexto da temática, explicitar a relação do pesquisador com o objeto e clarificar a justificativa por tal tema, bem como apontar o delineamento, objetivos e metodologia da pesquisa.

Na segunda seção problematiza-se os conceitos acerca da formação de professores, bem como as leis que regem a educação, no intuito de discutir as políticas educacionais, especificamente a formação de professores, além de apresentar dados quantitativos dos índices nacionais do nível de formação dos docentes no país.

Na terceira seção apresenta-se a caracterização da configuração profissional para o ensino de Arte e caracteriza-se o município de Dourados e a Rede Municipal de Ensino, local em que se encontra o *locus* desta investigação.

Na quarta e quinta seções analisa-se e discute-se as entrevistas feitas junto às participantes, para a compreensão da relação entre as suas práticas docentes e formações, problematizando como a sua construção profissional ocorreu, quais os seus processos formativos e respectivas implicações para a sua atuação profissional.

Na sexta e última seção apresentam-se as considerações finais do pesquisador acerca do todo elaborado nesta Dissertação, em perspectiva de responder as questões norteadoras, melhorar a compreensão acerca da atuação do professor de Arte em Dourados e verificar o alcance dos objetivos propostos.

2 OS MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção objetiva-se apresentar e discutir os conceitos acerca da formação de professores no Brasil, discorrendo sobre aspectos legais e conceituais da temática, no sentido de introduzir o leitor na temática mais ampla desta investigação e também sustentar teórica e conceitualmente as análises efetuadas.

Para a sistematização dessas informações divide-se a seção em três subitens, sendo o primeiro denominado “Políticas de formação docente no Brasil”, em que apresenta-se e discute-se os documentos oficiais sobre a formação de professores, em especial a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e suas implicações para a formação docente, e a atual situação da formação inicial dos professores da educação básica no Brasil. No segundo, “A formação continuada e suas problemáticas”, discute-se os conceitos de formação continuada e as questões envolvendo este tipo de capacitação. No último subitem, denominado “A formação de professores e o Plano Nacional de Educação”, investiga-se o Plano Nacional de Educação sobre formação de professores, mais especificamente as Metas 15 e 16 do PNE, e discute-se dados do Inep comparando a situação da formação de nível superior e formação continuada de professores entre os anos de 2013 e 2019.

2.1 Políticas de formação docente no Brasil

Até a década de 1970 a formação de professores acontecia nas Escolas Normais, para o ensino primário, e em instituições de ensino superior, para o ensino secundário, normatizada pela Lei nº 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este modelo de formação de professores foi extinto com a reforma da LDB, passando a vigorar a Lei nº 5.692, de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

As escolas, então, passaram a ter uma nova estrutura, nesta época, com duas etapas: a primeira etapa, o ensino de 1º Grau, com oito séries e; a segunda etapa, ensino de 2º Grau, de três a quatro anos. O segundo grau se tornou uma espécie de escola profissionalizante com várias habilitações e, dentre várias carreiras, estava a habilitação para o Magistério (SAVIANI, 2005).

As escolas de 2º Grau sofreram adaptações devido a esta nova habilitação pois, além do currículo do ensino do 2º Grau, foi necessário adaptar para a formação de professores, segundo Borges, Aquino e Puentes (2011):

Com a mudança, tal formação [de Segundo Grau] perdeu sua especificidade, uma vez que tinha que, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau (médio) e dar formação de professor. Isso gerou um currículo disperso, tornando a parte da formação específica muito reduzida. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 102).

A oferta do ensino básico de oito anos aumentou, com efeito, a demanda por professores nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, não havia professores habilitados em quantidade suficiente para atender à população escolar. Assim, em 1982, foi criada a Lei nº 7.044, que permitia a flexibilização quanto à formação do professor para atender à demanda escolar. Desta forma, segundo Gatti e Barreto (2009), foram criados cursos de licenciaturas curtas, em nível superior, para formar professores que atuassem em toda a carreira escolar e com formação em área polivalente, como por exemplo a licenciatura em Ciências, que formava professores habilitados a lecionar Biologia, Física e Química, e licenciatura em Estudos Sociais, para formar professores habilitados a lecionar História, Geografia e Sociologia (GATTI; BARRETO, 2009).

Evidentemente, este modo de formação de professores não foi bem recebido, pois formar profissionais para tantas habilitações em tão pouco tempo se fazia questionar sua qualidade de formação. Esta estratégia, contudo, formou professores em massa. Ainda assim, o Conselho Federal de Educação pressionou os governos para, gradativamente, transformar os cursos de licenciatura curta em cursos de licenciatura plena, o que ocorreu, de fato, mais de uma década depois, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (GATTI; BARRETO, 2009; BORGES; AQUINO, PUENTES, 2011).

Entretanto, para sanar as lacunas de formação oriundos dos cursos de licenciatura curta foram criados, em 1982 pelo Governo, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams). Os Cefams “[...] ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida” (BORGES; AQUINO, PUENTES, 2011, p. 102).

Destaca-se que até o final do século XX a formação de professores das áreas específicas foi marcada pelo improviso, por uma formação que transitou entre o modelo 3+1 e as licenciaturas curtas, tratando a formação dos docentes como um processo condicionado pela precariedade e falta de investimentos em uma estrutura sólida para a formação teórico prática desses profissionais.

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, posteriormente, com a nova LDB, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), foram instituídos novos marcos legais para a educação como um todo. Com as reformas da Lei, a atual LDB normatiza a formação docente quanto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância [...]. (BRASIL, 1996).

Percebe-se certa dualidade e controvérsia sobre a formação do professor para atuar na educação básica. O texto inicia tratando da formação em nível superior, mas admitindo a formação de nível médio, na modalidade normal, para a atuação do profissional da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, entendendo a educação básica como direito do aluno de zero aos 17 anos, admite-se a atuação do profissional sem formação em ensino superior lecionando para alunos até o 5º ano, com idade em torno dos 11 anos, ou seja, a Lei ampara legalmente o professor com formação de nível médio para atuar em mais da metade da carreira escolar do aluno.

Estados e municípios têm, entretanto, normas e regimentos próprios de contratação de profissionais para atuar nessas etapas de ensino, podendo exigir a formação em nível superior para atuação profissional. Ainda assim há o respaldo da Lei quanto à formação em nível anterior. Para este grupo, o parágrafo 1º do artigo 62-B determina que é direito do profissional com formação de nível médio adentrar em curso

superior de licenciatura, mas deixando a cargo dele decidir se avança na sua formação ou não, uma vez que não é determinação compulsória (BRASIL, 1996). Em parágrafo revogado do artigo 87 da LDB, que dava o prazo de dez anos para os professores com formação de nível médio atualizarem a formação para nível superior, o professor não tem mais a obrigação em prazo legal de conquistar o título superior. De acordo com o texto, “§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Revogado pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 1996).

Em relação à caracterização dos profissionais da educação, a Lei determina, no artigo 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

[...]

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Tal caracterização é ampla de modo a legitimar que o professor não precisa de uma formação sólida e de qualidade, uma vez que há a possibilidade do profissional sequer ter curso de nível superior, afinal, não bastasse aceitar formação de nível médio para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e professor com conhecimento notório saber, para o curso de Ensino Médio no itinerário técnico profissional (BRASIL, 2017), o mesmo artigo da Lei valida o profissional sem licenciatura como professor após complementação pedagógica. Esta prática, que licencia o profissional para atuar na educação básica, tem grande proximidade com o “esquema 3+1”, pois a formação complementar pedagógica geralmente capacita o profissional em 12 meses com disciplinas pedagógicas. Se considera a formação inicial em qualquer área como uma formação específica e, após tal formação, a “inclusão” da formação

pedagógica. A diferença é que agora entende-se formação 4+1, visto que as formações de nível superior são, geralmente, de quatro anos.

Tal prática tem evidenciado que, apesar de a nova LDB ampliar o acesso à educação, gerenciar os sistemas de ensino, demonstrar dos direitos e deveres dos alunos, famílias e profissionais da educação, fixar critérios para a formação inicial e continuada dos professores etc., a formação do docente no Brasil está estagnada, quiçá retrocedendo em alguns pontos.

Tais artigos (art. 61 e 62 da Lei nº 9.394/1996) precisam ser cuidadosamente discutidos, principalmente quanto à formação do professor que já atua no ensino básico com formação de nível médio. O texto, que admite a formação em nível médio, na modalidade normal, direciona a responsabilidade de capacitação para as esferas municipais, estaduais e federais, como se admitisse os problemas históricos de formação inicial e tentasse sanar com cursos posteriores, e mais: possibilitando a formação na modalidade a distância, o que tem crescido a taxas exponenciais, conforme será discutido neste trabalho.

Não se pode tratar da situação da formação dos professores da educação básica sem mencionar, também, as estruturas dos cursos de formação em licenciatura. Historicamente, vê-se que não existia, de fato, o interesse na formação pedagógica sólida e de qualidade. Professores sendo formados em cursos equivalente ao atual ensino médio; ou com formação acoplada aos cursos bacharéis, no esquema 3+1, com pouco espaço para formação teórica e pedagógica de qualidade; ou formação com habilitação para o magistério que, além do ensino médio regular, o professor em formação devia estudar para a carreira docente, não podendo se dedicar exclusivamente seus estudos para tal finalidade; ou com formação em nível superior, mas não muito diferente do esquema 3+1.

O fato é que a questão da formação de professores não é prioridade (RIBEIRO, 2015). A massificação da formação não tem se preocupado com o mais importante: a preparação teórica, prática, pedagógica/didática e reflexiva dos professores da educação básica, ou seja, em tempos de visibilidade, o importante é atualizar dados sobre a formação inicial docente, não dando importância para a qualidade de tal formação.

Cabe, aqui, ponderar algumas problemáticas envolvendo a formação inicial de professores: a ausência da “escola” nos cursos de formação (GATTI *apud* RIBEIRO, 2015). Para Ribeiro (2015),

Vale ressaltar uma característica problemática apontada pela autora [Gatti]: a ambiguidade e pouca clareza nas ementas e nos próprios nomes das disciplinas. Temos a mesma percepção no que diz respeito ao fato de que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas [...]. Os currículos institucionais implementados para a formação de professores nos cursos de Pedagogia, mostram-se apenas formalmente de acordo com as recomendações do Conselho Nacional de Educação, ‘mas permanecem distantes do eixo definido pelas diretrizes e pelas orientações emanadas desse órgão: formar professores’. (RIBEIRO, 2015, p. 414).

Assim, pode-se notar que os cursos de formação de professores não evoluíram, ainda que o Conselho Nacional de Educação tenha definido diretrizes para tais cursos, ou seja, a formação 3+1 ainda impera de forma velada nos cursos superiores de licenciatura.

Outra problemática a que a situação das licenciaturas está aquém é a globalização e avanços tecnológicos. A profissão docente é a mesma desde que se possa lembrar: uma sala de aula retangular, com 30 jogos de mesa e cadeira, alunos sentados prestando atenção, com quadro negro e a figura (geralmente em pé) do professor ensinando, de forma verbal, uma extensa lista de conteúdos curriculares (NOVOA, 2019).

Esta situação não caracteriza em que tempo está inserida, pois a relação professor-aluno-escola não evoluiu, tampouco se modificou com o tempo. A visão de uma sala de aula do início do século passado é a mesma de uma sala de aula do século XXI, talvez sendo trocado apenas o quadro negro por uma lousa branca e o giz por pincel atômico.

Isso faz questionar, sobretudo, a formação de professores: vai continuar se formando professores para uma educação escolar que segue os mesmos modelos por mais de um século? É necessário, e possível, pensar numa formação de professores capaz de transformar a escola e a relação professor-aluno-escola?

Nóvoa (2019) traz uma perspectiva diferente para a escola e, conseqüentemente, para a formação de professores:

Mas, no preciso momento em que celebra a sua vitória, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente. No tempo de uma geração, nos próximos 20 ou 30 anos, assistiremos a uma complexa metamorfose da escola, isto é, a uma alteração da sua forma. (NOVOA, 2019, p. 2).

A pretendida transformação da escola, ou metamorfose, nas palavras do autor, demanda mudança de base, desde a formação docente.

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. [...] Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) [...]. **Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas.** (NOVOA, 2019, p. 6, grifos do autor).

Aceitar que a formação de professores precisa de mudanças é aceitar que a formação das últimas décadas não tem funcionado. Percebe-se que para alcançar uma educação almejada diferenciada se faz necessário repensar no método de formação das licenciaturas, mas como afirma Nóvoa (2019), isto implica assumir que a atual situação da formação em licenciatura não é adequada. O modelo bicentenário de educação não está mais dando conta da demanda nacional, global e, principalmente, digital, da escola.

Para efeitos na melhoria da educação básica, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério foi instituída pelos Decretos nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), e Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010a). Ambos os documentos foram revogados com o atual Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que institui o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de

[...] fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016).

Este Decreto regulamenta as ações a serem tomadas pelos órgãos governamentais acerca da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como identificar e suprir as necessidades de formação dos profissionais. Entre os objetivos elencados na seção II do Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), os que se relacionam diretamente com formação inicial e continuada são:

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

[...]

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

[...]

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (BRASIL, 2016).

Percebe-se, no inciso III, o interesse em verificar e identificar onde existe defasagem de profissionais com formação adequada e propõe, como objetivo, a oferta de cursos em tais localidades. Este inciso se relaciona com o inciso V, que versa sobre a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada. Se identifica onde existe carência de profissionais capacitados e carência de cursos de formação de professores para, assim, poder ofertar e/ou expandir cursos de formação.

O inciso V menciona a Meta 15 no Plano Nacional de Educação⁵ (PNE), que tem por objetivo assegurar a formação em nível superior em licenciatura para todos os professores da educação básica, em cursos específicos na área que atua (BRASIL, 2014).

Os incisos VII, VIII e IX tratam da formação quanto ao conhecimento acadêmico e técnico, bem como das práticas pedagógicas e conhecimentos específicos de cada curso de formação. Se nos incisos anteriores o objetivo era direcionado à formação do profissional em curso de nível superior, estes direcionam quanto aos conhecimentos adquiridos dos cursos de formação, com vistas, inclusive, a cursos de atualização teórico-metodológica.

⁵ O Plano Nacional de Educação é um conjunto de 20 metas para a melhoria da qualidade da educação básica e da carreira docente. Mais à frente o texto será melhor explorado.

Em se tratando das estratégias do Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), aponta-se a segurança da oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada para os professores da educação básica, em articulação com o PNE, nas Metas 15 e 16. De acordo com o Art. 8º, inciso II, “assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino” (BRASIL, 2016) se relacionando com a Meta 15 e, no inciso III, “assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica” (BRASIL, 2016) com a Meta 16.

Ainda que pareça promissor as estratégias e objetivos do Decreto retornam e reafirmam a validação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais sem a formação em nível superior. É necessário que haja uma ação estratégica obrigatória para a diplomação do profissional do magistério com formação de nível médio e, principalmente, que torne obrigatório o aceite de professores com formação mínima em nível superior para todas as etapas de ensino.

A problemática da formação superior, em especial da formação de professores, ainda piora (na perspectiva deste autor). Nos últimos anos tem aumentado exponencialmente o número de instituições e matrículas na rede privada (DINIZ-PEREIRA, 2015), o que se agravou ainda mais com a popularização da graduação em modalidade a distância.

A perspectiva neoliberal, que surgiu na segunda metade do século XX, encabeçada na corrente de pensamento de Hayek e Friedman, defende uma organização social em que o Estado passa a regular menos e o mercado passe a regular mais, numa lógica de livre mercado, em que a demanda (ou interesse mercadológico) acaba por instaurar a competitividade do mercado (DINIZ-PEREIRA, 2015; ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020). Em definição, segundo Abdalla e Diniz-Pereira (2020):

Neoliberalismo, que se traduz por um conjunto de práticas políticas e econômicas, que vem fortalecendo uma posição ideológica de direita, conservadora e privatista, e que esvazia o Estado de direito e a soberania popular, e adensa os cortes nas políticas sociais. (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 336).

Neste sentido, segundo a lógica do livre mercado, não é papel do Estado decidir o que a sociedade vai ou não fazer. Esta sociedade, aliás, fica à mercê da lógica do

comércio. O Estado deve assegurar o mínimo social, conhecido como Estado mínimo, em procurando interferir minimamente nas questões sociais. Hayek (1983, p. 275 e p. 470, *apud* AZEVEDO, 1997, p. 11) aponta, sobre a lógica neoliberalista, que não é papel do Governo controlar nem decidir

[...] sobre quem terá permissão de fornecer diferentes serviços ou mercadorias, a que preços e em que quantidades - em outras palavras, [não lhe cabem] medidas que pretendem controlar o acesso a diferentes profissões e ocupações, os termos de venda e o volume a ser produzido ou vendido. [...] Com efeito, faz parte da atividade liberal supor que, especialmente no campo econômico, as forças autorreguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições [...]. (HAYEK, 1983, p. 275 e p. 470, *apud* AZEVEDO, 1997, p. 11).

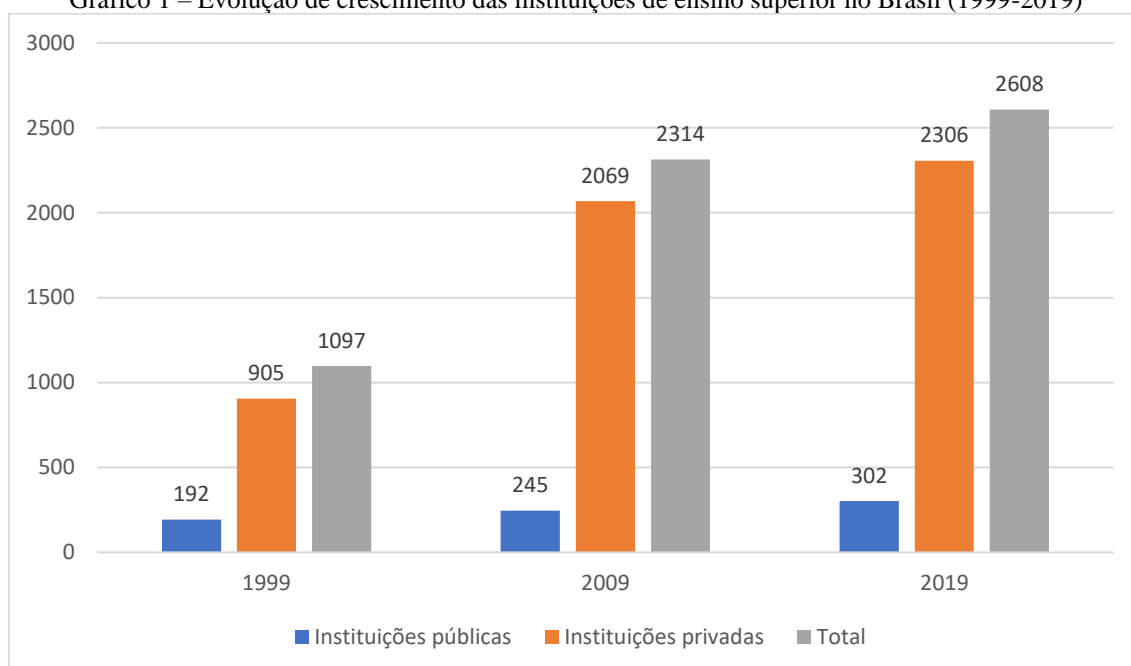
Este tipo de organização “direciona” ao próprio mercado a condição de regular, decidir, abrir e fechar empresas, comércios, escolas, entre outros, de acordo com a necessidade local ou interesse de empresários, ou seja, é uma maneira “autossustentável” da lógica capitalista: quanto mais se precisa, mais se faz, mais se vende, com o intuito de acumulação de riqueza, e não de fornecer serviços assistenciais em prol da qualidade de vida da comunidade. A sociedade pode, então, optar por qual produto adquirir entre a inúmeras ofertas, e não cabe ao Estado interferir nesta escolha.

Desta forma, entendendo a educação como um produto, diversas instituições de ensino superior, principalmente privadas, foram surgindo, através das faculdades e centros universitários.

O Gráfico 1 mostra, segundo dados do Inep⁶, o crescimento da quantidade de instituições públicas e privadas no Brasil.

⁶ Consulta dos resumos técnicos do censo da educação superior nos anos de 1999, 2009 e 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 11 set. 2021.

Gráfico 1 – Evolução de crescimento das instituições de ensino superior no Brasil (1999-2019)

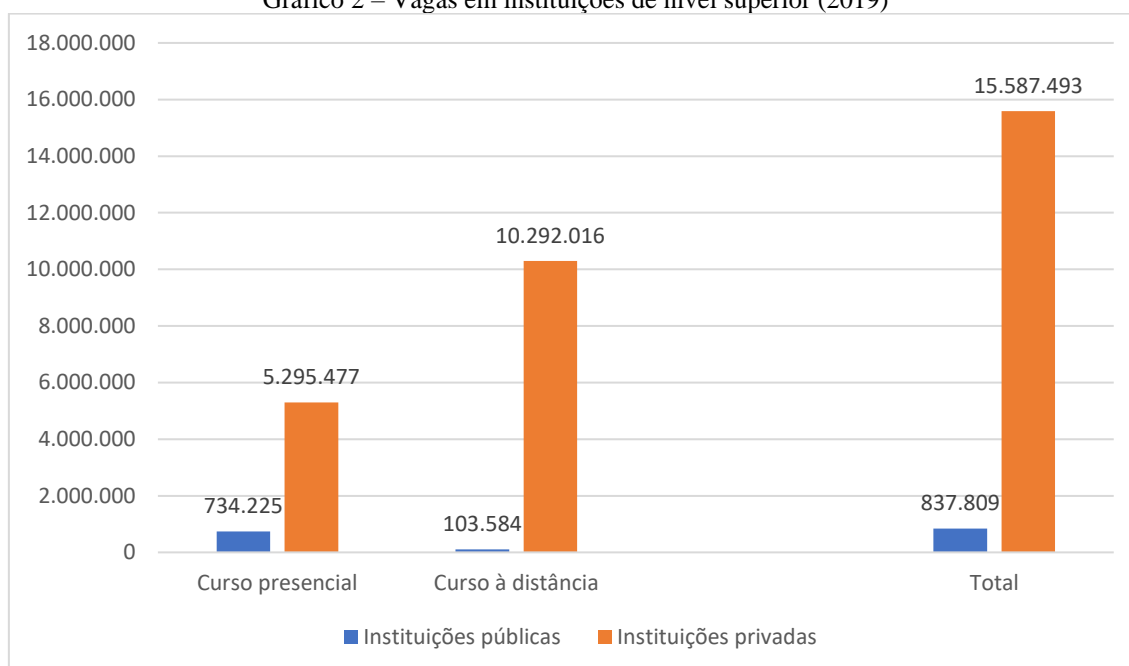


Fonte: Inep (2019)

De acordo com o Gráfico 1, em 1999, haviam 192 instituições públicas, enquanto privadas totalizavam 905, o que representava 82,49% do total das instituições. Dez anos depois, em 2009, as instituições públicas eram 245 contra 2.069 privadas, que correspondiam a 89,41% das instituições de nível superior. Conforme dados mais atuais disponíveis no site do Inep, de 2019, há 302 públicas e 2.306 privadas, equivalendo a 88,42%. Pode parecer que o ritmo de crescimento tem mantido estabilidade, mas quando se nota que, em 2019, havia mais de 2 mil instituições de diferença entre instituições públicas e privadas, se percebe que o crescimento é exponencial, ora, para perceber esse número exorbitante, é de se presumir que há a lógica de acumulação de riqueza para a abertura de tantas instituições.

Em relação ao número de vagas, o portal do Inep aponta que, em 2019, eram 16.425.302 no total. Deste montante, 837.809 eram vagas na rede pública, sendo 734.225 em cursos presenciais e 103.584 em cursos de ensino a distância (EaD), em contrapartida do total de 15.587.493 de vagas em instituições da rede privada, sendo 5.295.477 em cursos presenciais e 10.292.016 em cursos EaD, o que representa 62,65% das vagas e em instituições privadas. Os dados podem ser conferidos no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Vagas em instituições de nível superior (2019)



Fonte: Inep (2019)

No Gráfico 2, nota-se o abismo entre a quantidade de vagas das instituições de nível superior privada para a rede pública. Tamanha diferença equivale a 94,9% de monopólio das vagas de nível superior para a esfera privada de ensino, o que corrobora a lógica do entendimento da educação enquanto produto comercial. Diniz-Pereira (2015) já previa aumento significativo em 2015 quando, em texto publicado, escreveu:

Estima-se que hoje [2015], no Brasil, menos de 20% de nossos jovens tenham acesso ao nível superior de ensino. Na visão dos chamados ‘empresários da educação’, isto significa que o Brasil ainda tem muito espaço para crescer no ensino superior e que, portanto, ainda há muitas oportunidades claras de investimentos lucrativos e rentáveis nesse ‘mercado’. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 274).

Esse aumento significou expressividade para a licenciatura, também, principalmente para a oferta de cursos EaD. A crise nas licenciaturas, a baixa procura pela carreira docente, a baixa remuneração, a desvalorização da profissão, as condições não adequadas de trabalho, entre outros fatores, têm feito até mesmo as instituições de ensino superior privadas perderem o alunado. Isso sem mencionar o fato de que um curso de licenciatura da rede privada tem menos prestígio social, pois obedecem à demanda mercadológica e isso faz com que, segundo Diniz-Pereira (2015), tais cursos modifiquem para atender aos “estudantes”, o que pode se entender como “cliente”, uma vez que o autor chama essas instituições de “universidades-empresas” (DINIZ-PEREIRA, 2015):

Tais lógicas [de funcionamento pela rentabilidade] fazem com que os cursos de formação de professores nessas instituições tenham duração média de três anos (menor que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos), que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação a distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a ‘flexibilização curricular’ seja usada para que tais ‘universidades-empresas’ aumentem ou mantenham suas margens de lucro. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 278).

Atualmente, aliás, é possível encontrar facilmente cursos de licenciatura que podem ser totalmente concluídos com poucos meses, principalmente os cursos de Segunda Licenciatura. A diplomação rápida e em massa é o que tem atraído os clientes, já que o prestígio da profissão não.

Há que convir, entretanto, que a facilidade de acesso ao ensino superior em modalidade a distância é “benéfica” em alguns pontos: estudantes de municípios distantes de polos educacionais superiores, que antes não tinha acesso aos cursos superiores, podem aproveitar desse recurso. Aliás, como será apontado mais à frente neste trabalho, ainda é grande a quantidade de professores atuantes na educação básica que não tem formação em licenciatura. Se tais professores que, antes não tinha tido a oportunidade da graduação em ensino superior, desejarem “regularizar” a vida funcional agora têm o acesso.

Entretanto a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação⁷ (ANFOPE) defende que a formação de professores deve ser presencial, ou que seja em modalidade EaD desde que haja garantia de preparação e formação dos profissionais que atuam no ensino superior à distância, bem como dos materiais didáticos (ANFOPE, 2018; ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020), o que causa certa controvérsia, pois as instituições precisam de autorização para funcionamento com aval do MEC e, pela lógica, têm a garantia de qualidade de ensino, o que não há como atestar de fato. O que se vê, entretanto, é o reflexo nos índices nacionais de acompanhamento de qualidade da educação básica, que tem ficado abaixo dos índices esperados nas notas do Ideb, divulgados pelo Inep em 2020. Claro, não se pode “culpar” tão somente as instituições que oferecem ensino a distância, mas é um ponto a ser problematizado.

Para atender e atingir as mais de 10 milhões de vagas no ensino a distância, as universidades-empresas passaram a utilizar de recursos tecnológicos de captação de

⁷Associação que luta pela defesa de política de formação e valorização de profissionais do magistério. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/apresentacao>. Acesso em: 12 ago, 2020.

cliente. Ainda segundo Diniz-Pereira (2015, p. 278), “[...] em razão dessa gravíssima crise do magistério no país e para evitar que suas margens de lucro diminuam, as ‘universidades-empresas’ acionam seus setores ‘de marketing’ e ‘de captação’ que atuam juntos para ajudar na ‘venda de seus produtos’”, ou seja, evidência clara de que a educação tem se tornado cada vez mais um produto de vitrine.

Em colaboração ao Decreto nº 8.752/2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸, instituiu duas resoluções acerca da formação de professores: a Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, juntamente com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e; a Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A discussão sobre a BNC-Formação Continuada será tratada no item 2.2, “A formação continuada e suas problemáticas”.

Apesar de esses documentos não estarem em vigor no contexto do recorte temporal da pesquisa, cabe trazer neste texto como conhecimento e como comparação aos atuais documentos. Cumpre, também, pontuar essa discussão como uma possível lacuna a ser investigada posteriormente para compreender como se deu a implementação das resoluções e em que níveis houve, ou não, modificações no sistema educacional e na política de formação de professores, que teve seu prazo para implantação prorrogado, passando de 2021 para 2022 o prazo para as instituições se adequarem ao que o documento estabelece (BRASIL, 2021).

Estas resoluções definem os princípios, fundamentos e dinâmica de formação para os profissionais da educação básica. Assim, inicia-se a discussão primeiramente sobre a BNC-Formação, cuja Resolução traz sobre formação inicial:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos

⁸Órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, com objetivo de “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 26 jan. 21.

estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

[...]

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (BRASIL, 2019).

As diretrizes da BNC-Formação, fortemente vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteiam a formação do professor quanto ao pleno desenvolvimento profissional, sempre de acordo quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica. Percebe-se, nos artigos citados, essa relação entre formação inicial e prática docente.

Para a formação sólida que se pretende com esta Resolução, o documento define normas de padrão de qualidade segundo alguns critérios como valorização da carreira docente quanto reconhecimento da profissão, garantia de qualidade de formação, articulação entre teoria e prática aliando o tripé da formação acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), equidade de acesso aos cursos, liberdade de expressão quanto ao conhecimento acadêmico e/ou social e/ou cultural relacionados à prática pedagógica e articulação entre formação inicial e continuada, entendida como parte intrínseca da carreira docente e profissionalização, a que deve ser constante e fazer parte do Projeto Pedagógico da unidade escolar.

Para a formação dos professores da educação básica, admite-se a formação em três formas, a que a Resolução define a estrutura: cursos de licenciatura plena, cursos de segunda licenciatura e cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

A estrutura da BNC-Formação para os cursos de licenciatura:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução (BRASIL, 2019).

Para a integralização do total da carga horária a Resolução estabelece três grupos de formação. O Grupo I determina 800 horas com estudos em conhecimentos dos

fundamentos em educação. O Grupo II com 1.600 horas para a formação de assuntos específicos de cada área e/ou curso de licenciatura, vinculados com a BNCC. O terceiro e último grupo, Grupo III, compreende 800 horas de prática pedagógica (BRASIL, 2019).

Dentro desta estrutura estão os conhecimentos pedagógicos comuns aos cursos de licenciatura: Grupo I: como a formação em fundamentos de didática e educação, currículo, marcos legais, metodologias e práticas pedagógicas de ensino; Grupo II: conhecimentos científicos, teóricos e práticos, referentes a cada curso em específico, de acordo com a área desejada, como componentes curriculares, unidades temáticas e conhecimentos previstos na BNCC e; Grupo III: conhecimentos e práticas profissionais, divididos entre o estágio supervisionado obrigatório e as práticas pedagógicas durante toda a formação, como planejamento, preparação e execução de aulas, bem como aulas em laboratórios, entre outros.

A estrutura da BNC-Formação para os cursos de segunda licenciatura:

Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II (BRASIL, 2019).

Os cursos de segunda licenciatura, como se observa, são ofertados com diplomação rápida, com carga horária de 760 horas, para curso em área diversa da formação original, como formação inicial em letras e segunda licenciatura em matemática, por exemplo, ou 560 horas, para curso em mesma área de formação, como formação original em história e segunda licenciatura em geografia, por exemplo.

A resolução estabelece, também, o quantitativo de 200 horas de prática pedagógica, mas não determina que tal carga horária seja, efetivamente, como estágio supervisionado obrigatório, diferentemente das orientações para a formação em “primeira” licenciatura. Portanto, esta prática pedagógica pode ser resumida, sem infringir da resolução, como somente prática interna da formação.

Pode-se apreender, então, que o estágio supervisionado não tem grande valor frente às especificidades de cada curso de licenciatura, sendo resumido como importante somente a atuação do profissional em sala de aula, indiferente de qual é o curso de graduação. Ora, se o aluno teve fragilidade na formação inicial quanto ao estágio, principalmente se tiver feito em modalidade EaD, essa fragilidade não será sanada para a Segunda Licenciatura, uma vez que não tem regulamentação para o cumprimento em sala de aula e troca com um professor já formado na área de interesse.

Por último, a estrutura da BNC-Formação para os cursos de formação pedagógica para não licenciados:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (BRASIL, 2020).

Diferentemente dos cursos de segunda licenciatura, em que o profissional pode optar por curso diverso da formação original, os cursos de formação pedagógica compreendem a capacitação para a educação básica para graduados em cursos bacharelado, como o formado em bacharelado em Letras pode adicionar a formação pedagógica e estar habilitado, equivalendo ao curso de licenciatura em Letras.

Este tipo de formação, com carga horária total de 760 horas, remete ao modelo de formação 3+1, que resume a formação em licenciatura a 360 horas de formação pedagógica e 400 horas de prática. Esta prática, aliás, sequer menciona a obrigatoriedade de ser cumprida como estágio supervisionado. Ou seja, para o profissional já graduado, são anexadas 760 horas, o que pode ser concluído facilmente com um ano em instituição de nível superior.

Apesar do curso de licenciatura tentar, historicamente, criar uma identidade própria e não ter, de fato, tal identidade que o caracteriza, a Resolução BNC-Formação acaba, por fim, por ditar que 760 horas de formação pedagógica bastam para que um profissional não licenciado seja capaz de adentrar na função docente.

Para melhor elucidar e comparar as características das três maneiras de formação para a educação básica, elaborou-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Comparação de carga horária entre os tipos de formação (licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica)

	Licenciatura	Segunda Licenciatura	Formação Pedagógica
Carga horária total	3.200 horas	560 a 760 horas ⁹	760 horas
Prática pedagógica	400 horas	200 horas	400 horas
Estágio supervisionado obrigatório	200 horas	Não estabelece	Não estabelece

Fonte: Brasil (2019)

Com esta exposição espera-se retornar e verificar como se deu a implementação da Resolução e em que níveis modificou a formação de professores e sua reverberação para a educação básica.

Encerra-se este item observando que, para tentar alcançar uma educação de qualidade, não basta dar manutenção ao *continuum* educacional; é preciso rever a formação inicial, com vistas a uma formação de qualidade e aliar à formação continuada permanente, mas não um tipo de formação estática que há mais século é o modelo seguido no país. A formação continuada será objeto de discussão no próximo item.

2.2 A formação continuada e suas problemáticas

A qualificação profissional para a educação básica não se sustenta só pela formação inicial, principalmente porque formação inicial “[...] fundamenta a prática do professor, porém nem todas as respostas se concentram nela” (VAN KAMPEN, 2013, p. 52). Desta forma, ela é entendida “[...] como um processo contínuo, permanente, o qual deve ocorrer ao longo da vida profissional, constituindo-se na dinâmica da formação inicial e da formação continuada” (COSTA, 2019, p. 53). Como discutido anteriormente, há defasagem e fragilidades no que tange à formação dos professores no Brasil. Teoricamente, estes profissionais saem da graduação habilitados para a função docente, mas há que convir que o dinamismo da profissão, o leque de possibilidades de trabalho e as demandas escolares exigem preparo, atualização, capacitação, além, é claro, do suprimento das tais fragilidades da formação inicial.

⁹ A carga horária para cursos na mesma área de conhecimento é de 560 horas, enquanto para área diversa da formação inicial compreende 760 horas.

Assim, a formação continuada possui um caráter de “[...] concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200), ou seja, as lacunas que virão no tempo-espço escolar devem ser supridas a posteriori, sendo de responsabilidade do profissional e/ou das secretarias de educação.

Um profissional da educação, por mais completa que seja sua formação inicial, dificilmente sairá com capacitação plena em todas as áreas escolares, afinal, a graduação, geralmente de quatro anos, não tem tempo suficiente para capacitá-lo a dar cabo a todos os vieses e reveses da escola, que é campo de pluralidades: existem os alunos com aprendizagem facilitada, os alunos com aprendizagem dificultada, os alunos cadeirantes, cegos, surdos, paralisia, autistas, inúmeras outras dificuldades cognitivas, inúmeras dificuldades motoras etc. (SENE, 2016).

Impossível exigir que um professor saia da graduação com habilidades tantas quantas as demandas da escola e saiba lidar com a diversidade escolar. Para Sene (2016, p. 245), falta investimento, política e ações concretas na formação permanente do professor, daí “[...] a necessidade de rever o paradigma de formação dos professores, perante a fragilidade da formação diante da polivalência e da diversidade”.

Ora, não é somente em sala de aula que o professor trabalha: sala de tecnologia, coordenação pedagógica, direção escolar, secretaria de educação, elaboração do Projeto Pedagógico escolar, enfim, são várias as possibilidades laborais docente, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Com toda esta gama de atividades profissionais, supõe-se que, para atender a determinada função, principalmente aquela pouco ou nada vista na formação inicial, seja necessário pensar em formação continuada, a qual é, pois, o processo permanente e constante de capacitação para a função profissional, por necessidade ou interesse. Ainda segundo Sene (2016),

[...] é primordial a formação inicial consistente, mas é certo também, que essas ações precisam ser intensificadas para que ultrapassem o nível da formação inicial e alcancem a formação continuada dos educadores que se encontram em atuação, para constante aperfeiçoamento dos métodos de ensino. (SENE, 2016, p. 246).

A continuidade da formação inicial pode acontecer por meio de cursos livres, cursos de capacitação, extensão, cursos de pós-graduação em diferentes níveis, exposições e feiras científicas e/ou culturais, acesso a museus, cinemas e teatros para repertório artístico e/ou cultural etc. Tais cursos e exposições permitem ao profissional

melhorar sua formação, bem como propor novos conhecimentos e trocas sobre assuntos que lhes eram desconhecidos ou precisavam ser revistos.

Gatti e Barreto (2009) apontam que

[...] a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Claro, não é o caso aqui aceitar as falhas de formação inicial e propor formação continuada como meio (somente) para sanar tais falhas e, sim, pensar em meios de formação continuada permanente para a melhora da qualidade da educação básica. Conforme já colocado, a formação inicial precisa de revisão, mas ela nunca será capaz de preparar totalmente os futuros professores para a incerteza da sala de aula. Alguns pontos mais corriqueiros, como discussões do público da Educação Especial, são minimamente trabalhados na formação inicial, principalmente porque não é mais exceção ter alunos de Educação Especial na escola, pois estes estão tão presentes quanto os demais alunos.

O ponto é, então, a constante busca pela melhoria da educação básica. A isto, Aranha e Souza (2013) pontuam que

[...] uma graduação plena não permite mais que uma formação inicial. Já vem de longa data o entendimento de que o exercício da docência requer uma formação continuada, tanto como direito do professor à ampliação do seu conhecimento quanto como direito do aluno a ter um professor constantemente atualizado. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 82).

O que parece um contraponto, porém, é a oferta e qualidade dos cursos de formação continuada. A carreira docente não tem espaço para a formação continuada de qualidade. O professor tem apenas 1/3 da jornada para preparação de aulas, correção de atividades, lançamento de notas e presenças no sistema educacional e capacitação, as chamadas horas-atividade. São apenas sete horas por semana para toda essa demanda (para uma jornada de 20 horas). Isso quando não precisa se deslocar até outro ponto da cidade, pois sua carga horária não pôde ser completada na mesma unidade escolar.

Com essa rotina fica difícil ao professor se dedicar a cursos de formação continuada. Além de sua formação inicial fragilizada, não tem tempo profissional para

dedicar-se à formação continuada. Para dar continuidade, ainda que minimamente, ao seu trabalho, acaba por “ceder” algumas horas de seu descanso em finais de semana para conseguir continuar estudando, como indicam Aranha e Souza (2013):

Ainda que muitos tirem bom proveito, por investimento e esforço próprios, ao realizar um curso de fim de semana ou de férias, não parece ser necessário muito argumento para deixar claro que submeter os professores a cursos de qualificação nessas ocasiões é subtrair deles o sagrado direito ao descanso. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 83).

De outro lado, porém, há professores que não tiram proveito, simplesmente porque muitos cursos não são elaborados por seus pares, ou seja, os capacitadores não são professores, e as formações têm pouca ou nenhuma contribuição efetiva para a realidade escolar. Ou pior, ocorre o que Gatti e Barreto (2009) chamam formação em “cascata”: “[...] um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202), um verdadeiro “telefone sem fio” da formação continuada de professores.

Não é sensato, entretanto, conceber que as falhas e a qualidade aquém da desejada da educação básica seja tão somente culpa do nível de formação e capacitação dos professores. Formação frágil e a falta de constante atualização são determinantes, sim, para ponderar a qualidade da educação nacional, mas há que se considerar o entorno escolar, como a comunidade em que a escola está inserida, a participação familiar na educação escolar e a atuação das esferas governamentais na educação, com repasses financeiros e de manutenção. Como indicam Gatti, Barreto e André (2011, p. 196): “não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação”.

Para além da formação continuada como forma de preparar o profissional para os desafios da escola é necessário pensar em formação continuada que repense na atuação, na prática do professor em sala de aula, em metodologias, didáticas diferenciadas, entre outros aspectos. Para Costa (2019, p. 52), é necessário aprovar e explorar políticas de formação continuada “[...] que possibilitem aos profissionais da educação estar contextualizados com as realidades dos diferentes universos de ensino que atuam, com as necessidades e demandas socioculturais e com os objetivos educacionais em geral”, pois “[...] os processos de formação para a docência também devem buscar a reflexão do professor sobre suas práticas cotidianas e a superação de limites” (COSTA, 2019, p. 53).

Como já mencionado, não é somente em sala de aula que se encontra o professor, e ainda que o fosse, esse espaço apresenta muitas demandas que exigem do profissional conhecimento formal sobre tais questões.

Para Gatti, Barreto e André (2011), os cursos de formação continuada têm tido um viés diferente. Dos cursos expositivos passou-se a dar maior importância aos professores enquanto protagonistas da própria função, onde suas motivações e aspirações, entre outros fatores, passam a ser considerados para uma formação sobre a prática educativa e reflexiva do profissional. Assim, considera-se a trajetória do professor como processo de formação profissional, ou como afirmam as autoras, “[...] o protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 201-202).

A formação continuada é, então, de grande relevância,

[...] da contínua busca por novos saberes. Além disso, percebemos a importância da reflexão sobre as vivências e sua influência na prática docente. Professores precisam manter-se em constante aprimoramento, fazendo outros cursos, para promover uma formação continuada não apenas voltada para a aquisição de conteúdos, mas para repensar as práticas já adotadas, entrando em contato com outros educadores, compartilhando vivências, ouvindo. (VAN KAMPEN, 2013, p. 80).

Neste tipo de formação se considera o que está além do conteúdo: o processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e de que forma tal prática pode ser ressignificada, superada ou firmada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). A formação por pequenos grupos acontece pelo entrecruzamento de experiências, uma espécie de *brainstorming* (chuva de ideias) da educação. Para esta investigação considerou-se o que apontam os autores elencados até aqui, e outros que virão, sobre formação continuada, para verificação, mais à frente, sobre as contribuições de tais formação para a prática docente, contidas na seção e item 5.1, “Percepções acerca da formação continuada”.

Antes de finalizar este item, assim como fez-se uma breve análise da BNC-Formação, faz-se, também, sobre a BNC-Formação Continuada.

A BNC-Formação Continuada, inscrita na Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), estabelece orientações para a formação continuada dos professores da educação básica e, assim como a BNC-Formação, está fora do recorte temporal desta investigação, mas é trazida neste texto a título de conhecimento.

Na Resolução nº 01/2020 (BRASIL, 2020), formação continuada é definida como:

Art. 4º [...] componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020).

Ou seja, é formação continuada constante e permanente para a melhoria da prática profissional e qualidade da educação básica. Esta resolução foi instituída em consonância com a Meta 16 do PNE, que tem o objetivo de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até 2024 (ano final da vigência do PNE) e garantir cursos de formação continuada específica na área de atuação a todos os professores.

Para a garantia de eficácia dos cursos de formação continuada, a Resolução determina que os cursos cumpram com as seguintes características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020). Para diferenciação dos tipos de cursos, o documento determina:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (BRASIL, 2020).

A formação continuada se desdobra para a Formação Continuada em Serviço, também chamada por Formação ao Longo da Vida, que foi inserida nas unidades escolares pelas próprias instituições ou redes de ensino e propõe uma formação ao longo da vida profissional, com “conteúdos” e “casos” reais a serem discutidos em formação continuada, ou seja, é elencar as necessidades reais da comunidade escolar para pensar numa formação teórica e/ou prática e/ou reflexiva de modo a atender a esta necessidade. A formação continuada em serviço colabora para uma prática educativa que tende à qualidade, uma vez que cada unidade escolar tem uma determinada necessidade e raras as vezes, quiçá nunca, haverá uma formação continuada em serviço que resolva a

necessidade de outra comunidade ou unidade escolar, isto não mencionando, claro, a formação por área específica.

A estrutura e desenvolvimento dessa formação, de acordo com a BNC-Formação Continuada:

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (BRASIL, 2020).

Desta forma, cada professor pode e deve colaborar para a construção de roteiros dos cursos de formação continuada, que devem estar previstos nos Projetos Pedagógicos da unidade escolar (ou unidades) em que trabalha. A troca de experiência, rodas de conversa e discussões entre os pares, além da formação teórico-científica.

No próximo item discute-se as Metas para a formação de professores contidas Plano Nacional de Educação (PNE), bem como apresenta-se dados quantitativos de formação dos professores em nível nacional.

2.3 A formação de professores e o Plano Nacional de Educação

A Lei nº 13.005/2014, ou Plano Nacional de Educação (PNE), é um documento elaborado contendo uma série de metas e planos estratégicos para a melhoria da qualidade da educação básica, bem como da manutenção e valorização dos profissionais do magistério, acesso e permanência dos estudantes e desenvolvimento da cidadania, prerrogativas já mencionadas na LDB. De acordo com o texto, o objetivo central do PNE é “[...] induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 11).

Para efeito da busca por uma educação de qualidade, o PNE conta com 20 metas a serem atingidas até o último ano de vigência, 2024. Tais metas passam por todo o escopo escolar, se dividindo em cinco grandes grupos, que são as diretrizes que norteiam as metas quantos às estratégias: superação e desigualdades educacionais; promoção da qualidade

educacional; valorização dos profissionais da educação; promoção da democracia e dos direitos humanos e; financiamento da educação.

O PNE, por meio das 20 Metas, tem como finalidade:

[...] consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 9).

Para o acompanhamento de tais metas ficou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como responsável. De acordo com o PNE, “[...] agrega-se às funções do Inep a responsabilidade de produzir, sistematizar e disseminar informações e análises acerca da execução das estratégias e do atingimento das metas” (BRASIL, 2015, p. 14), e este monitoramento deverá ocorrer a cada dois anos para averiguar o andamento das ações relacionadas a cada meta: “[...] o processo de monitoramento do Plano será contínuo e contará com um cronograma para o desenvolvimento e a publicação bienal dos estudos que devem ser feitos pelo Inep” (BRASIL, 2015, p. 16).

Entre as 20 metas do PNE, duas tratam de forma mais direta da formação de professores, as Metas 15 e 16, conforme indicado no Quadro 3.

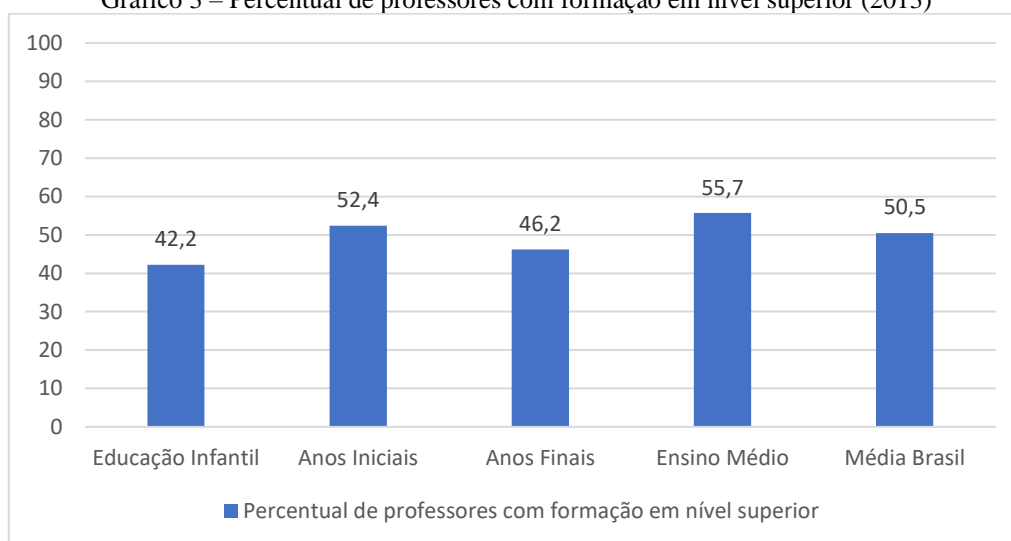
Quadro 3 – Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.

Fonte: Portal MEC (2020)

A primeira análise se dá da Meta 15, que tem como objetivo “[...] assegurar que todos professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 264). A situação, de acordo com dados do Inep (2013), até o ano anterior do início do PNE, 2013, do quantitativo de professores com formação em nível superior no Brasil, era de 50,5%. A distribuição por etapas de ensino está no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual de professores com formação em nível superior (2013)



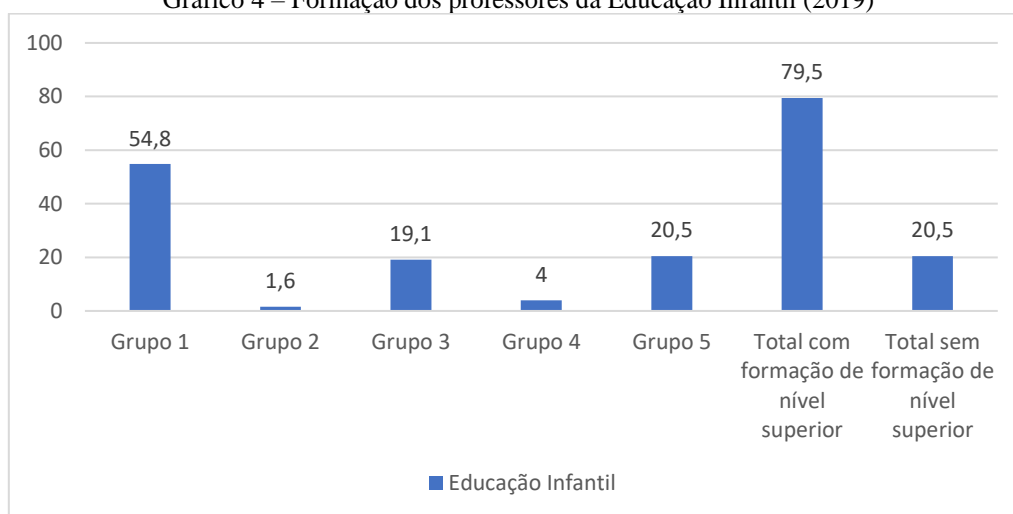
Fonte: Inep (2013)

Com essas informações percebe-se que a Meta era bastante ousada, pois desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), quase 15 anos não tinham sido suficientes para a formação em totalidade do quadro docente no Brasil.

Em visita ao portal eletrônico do Inep, fez-se consultas acerca das avaliações realizadas pelo Instituto como acompanhamento, para o ano de 2019. Os dados evidenciam que a EI tem 79,5% de professores com nível superior, mas somente 54,8% com formação em licenciatura na área em que atua. O indicador da referida etapa tem o maior percentual, entre as demais, de professores sem formação de nível superior (tal contagem corresponde a com formação de nível médio ou inferior), com o equivalente a 20,5% dos profissionais. Tal indicador se dá pela aceitação prevista na LDB de professores de EI com formação mínima em nível médio. Os dados podem ser conferidos no Gráfico 4¹⁰.

¹⁰ **Grupo 1:** Professores com licenciatura (ou bacharel e complementação pedagógica) na área que atua. **Grupo 2:** Professores com bacharel na área que atua. **Grupo 3:** Professores com licenciatura em área diversa a da área que atua. **Grupo 4:** Professores com bacharel em área diversa da área que atua. **Grupo 5:** Professores sem formação de nível superior.

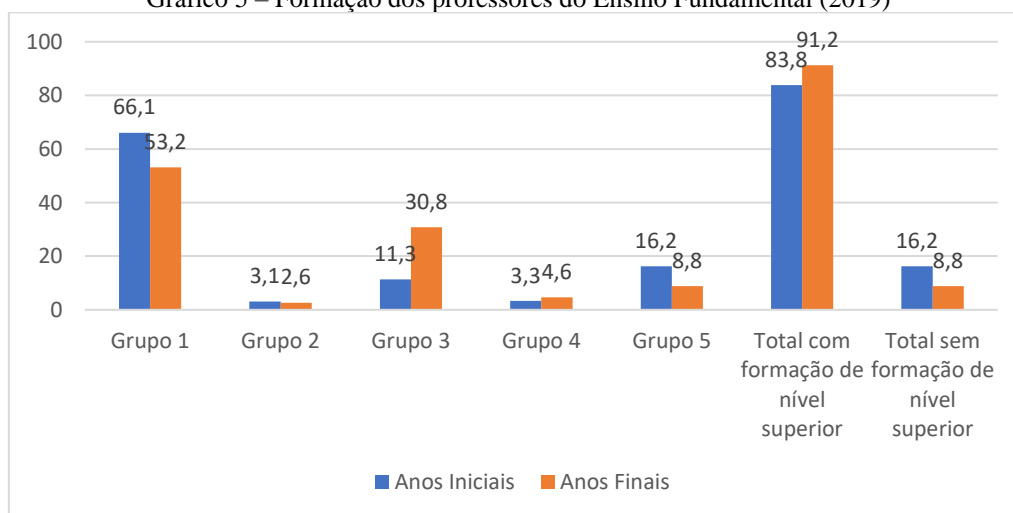
Gráfico 4 – Formação dos professores da Educação Infantil (2019)



Fonte: Inep (2019)

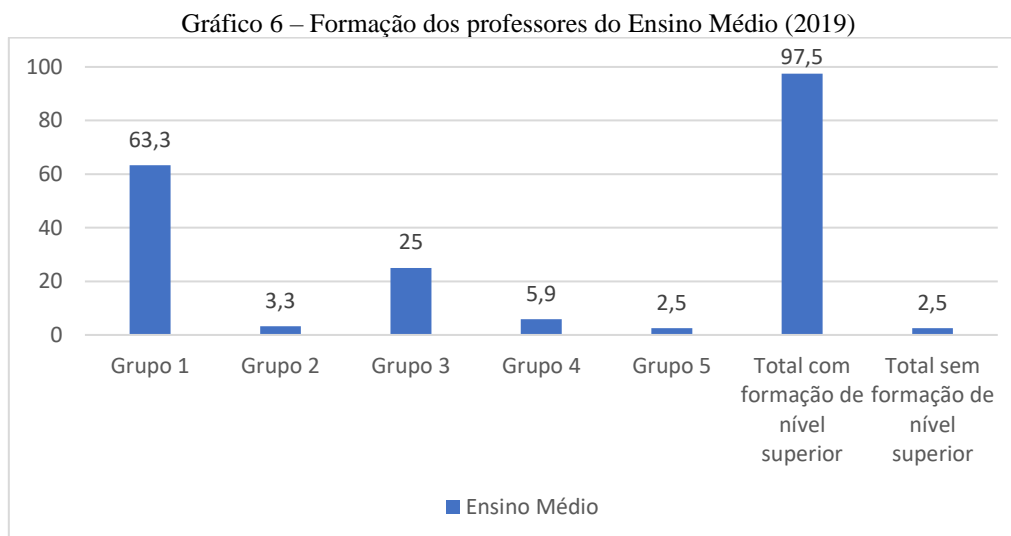
Já o Ensino Fundamental tem o quantitativo de 87,5% de professores com formação em nível superior. Destes, a média dos que têm formação em licenciatura na área que atua é de 59,65%, enquanto 16,2% não possuem formação de nível superior nos Anos Iniciais e 8,8% nos Anos Finais, totalizando média de 12,5% de professores de EF sem formação de nível superior. Os dados estão contidos no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Formação dos professores do Ensino Fundamental (2019)



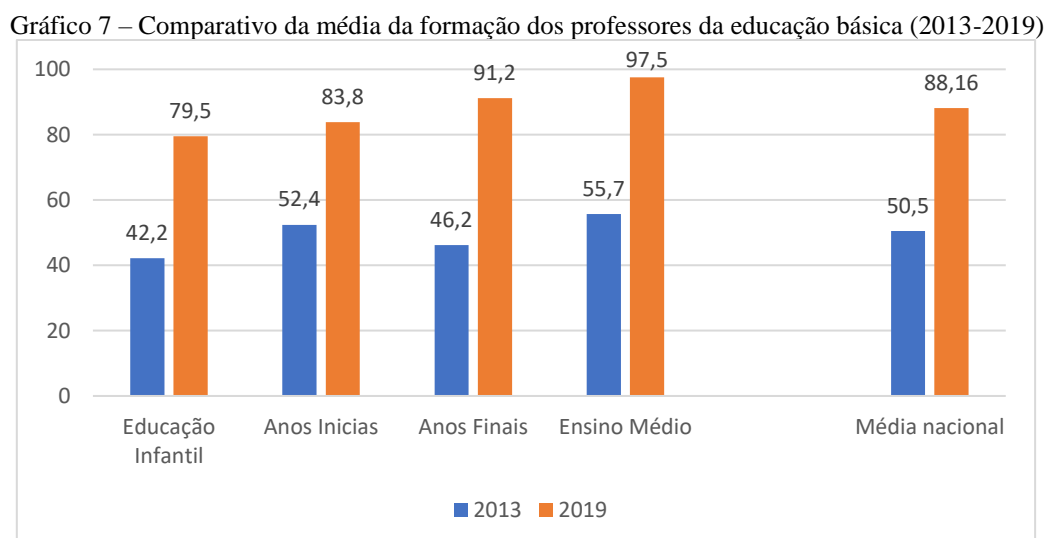
Fonte: Inep (2019)

Os dados referentes ao Ensino Médio revelam a maior taxa de professores com formação em licenciatura na área em que atua, com 63,3%, tendo somente 2,5% de professores sem formação de nível superior. O Gráfico 6 indica os dados completos.



Fonte: Inep (2019)

Comparando os dados de 2013 com os dados de 2019, percebe-se aumento expressivo na formação dos professores, conforme o Gráfico 7.



Fonte: Inep (2019)

Apesar dos altos números referentes aos professores com formação de nível superior, o que equivale à média geral de 88,16% dos profissionais, a Meta 15 tem como objetivo, especificamente, assegurar que todos tenham formação em licenciatura na área em que atuam. Para este indicador o resultado não parece tão promissor, pois somente 59,25% dos profissionais se encaixam no perfil. De 2013 a 2019 houve um aumento de 17,3%. Se for mantido o ritmo de crescimento de 17,3% a cada período de 6 anos, a Meta 15 será atingida somente no ano de 2039.

Gráfico 8 – Percentual de professores com formação em nível superior em licenciatura (estimativa)



Fonte: Inep (2019)

Finalizada a explanação acerca da formação inicial, a Meta 16 trata da formação continuada e tem dois objetivos:

[...] o primeiro é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE); o segundo é garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015, p. 275).

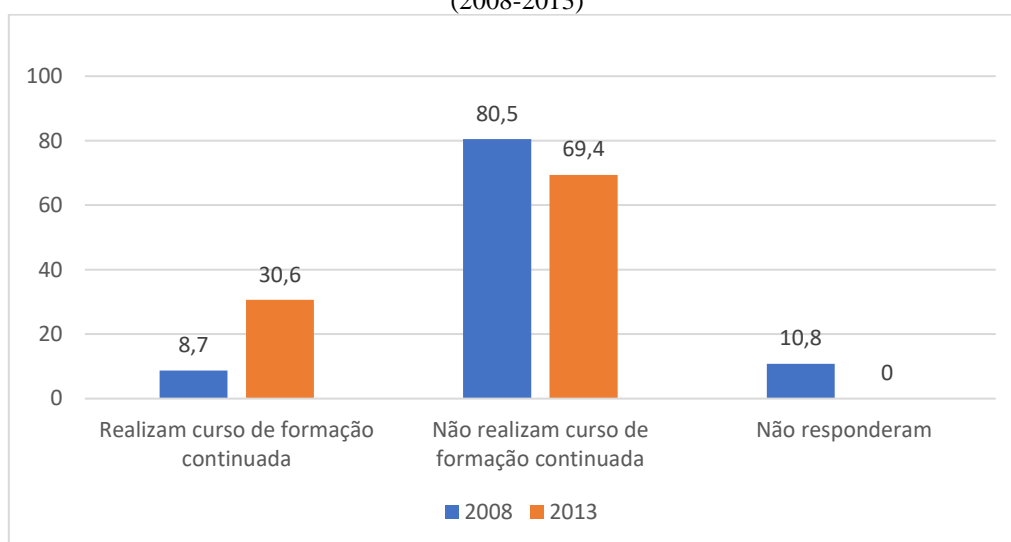
Em relação à formação em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, dados do Inep (BRASIL, 2014) mostram que houve algum avanço em se comparando os dados entre 2008 e 2013. Em 2008, a quantidade de professores que tinham formação em nível de pós-graduação era 24,7% e, em 2013, a relação subiu para 30,2%. Ora, “[...] isso significa que a formação dos professores em pós-graduação *lato* e *stricto sensu* não só vem conseguindo acompanhar o aumento do quantitativo de professores, como também vem expandindo-se” (BRASIL, 2015, p. 277). Dados da avaliação bianual do Inep não foram localizados no portal do MEC/Inep para verificação dos indicadores atualizados.

Já em relação à formação continuada, o PNE a caracteriza como parte necessária à profissionalização, pois a formação não se encerra após a formação inicial do docente. Essa modalidade formativa “[...] diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento” (BRASIL, 2015, p. 282). O PNE indica,

também, que o Censo da Educação Básica considera como parte de tal processo cursos com carga horária mínima de 80 horas, com temáticas relacionadas à área educacional.

Com as mesmas datas para efeito de comparação, o Censo revela que, no ano de 2008, 8,7% dos professores informaram fazer cursos de formação continuada, 10,8% não responderam à questão e 80,5% informaram não realizar tais cursos. Já no ano de 2013, após o Censo não permitir que essa questão não fosse mais respondida, os professores que informaram positivamente quanto à realização de cursos de formação continuada totalizavam o quantitativo de 30,6%, enquanto 69,4% informaram não realizar cursos. Esses dados podem ser consultados no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Comparativo do percentual de professores que realizam cursos de formação continuada (2008-2013)



Fonte: Inep (2019)

Assim como o primeiro objetivo da Meta 16, este também não consta no portal do MEC/Inep para acompanhamento e atualização dos dados.

Com o exposto e as discussões sobre os marcos legais da formação de professores, problematizações da situação da formação inicial e continuada dos docentes e apresentação do PNE e dos dados quantitativos dos níveis de formação dos professores da educação básica, encerra-se esta seção, não tendo a pretensão de esgotar o assunto, mas em perspectiva de aproximar o leitor acerca dos conceitos que envolvem a formação docente e apontar dados relevantes a propósito da educação no Brasil.

Na próxima seção apresenta-se os dados coletados e discutidos acerca da formação para o ensino de Arte e sobre a Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.

3 O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS

Nesta seção objetiva-se apresentar a configuração da formação profissional para o ensino de Arte e caracterizar o município de Dourados-MS, no qual situa-se o *locus* desta pesquisa. Para a sistematização das informações dividiu-se o texto em três partes.

A primeira parte, intitulada “As diferentes formações para o ensino de Arte”, versa sobre a formação deste profissional e a sua normatização quanto à formação para atuação na educação básica. A segunda parte, “Apresentação do município de Dourados-MS”, como o título sugere, apresenta o Município em aspectos gerais, geográficos e históricos e trata, brevemente, sobre o seu panorama educacional. A terceira e última parte, chamada de “A Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS”, apresenta a caracterização do sistema municipal de ensino explicitando a estrutura da rede enquanto organização pedagógica das disciplinas e carga horária, organização para capacitação profissional, relação dos níveis de formação dos professores municipais e, por fim, o *locus* da pesquisa, que é o professor de Arte, apontando os sujeitos participantes da parte empírica da investigação.

3.1 As diferentes formações para o ensino de Arte

A LDB de 1961 (BRASIL, 1961), para facilitar a transferência de matrícula entre instituições e a integralização do aluno e assegurar uma formação comum em todos os cursos, estabeleceu uma formação mínima e comum obrigatória nas instituições de nível superior. Pretendia-se assegurar uma formação mínima profissionalizante para todos os cursos, com diferença apenas quanto às disciplinas específicas. Do total da carga horária dos cursos 25% era como formação comum, ou seja, o graduando teria as mesmas disciplinas cursando qualquer curso de graduação, independentemente da instituição.

Este tipo de formação não se sustentou, principalmente quanto à qualidade a que se pretendia, e, com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), e posteriormente outros pareceres aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, a formação mínima comum foi substituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com três prerrogativas: “se constituir em orientações para elaboração de currículos, ser respeitada por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes” (BRASIL, 2002, p. 3).

A partir de então, nos primeiros anos do século XXI, o MEC e o CNE passaram a normatizar as Diretrizes Curriculares dos cursos graduação. A priori, esses documentos foram elaborados em blocos contendo diversos cursos, com orientações comuns aos cursos a que se destinavam o documento em questão. Para exemplificar: o Parecer nº 146/2002 (BRASIL, 2002) tinha onze cursos a que se destinavam as diretrizes: Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design (BRASIL, 2002).

Posteriormente, percebeu-se que cada curso tinha suas questões e especificidades, e o CNE passou a aprovar as Diretrizes Curriculares de cada curso de nível superior. A partir disto, as instituições tiveram a autonomia de montar sua estrutura curricular, seguindo as normatizações de cada curso. Em relação à formação de professores, além das Diretrizes Curriculares, as instituições tiveram que adaptar as estruturas dos cursos de licenciatura seguindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, inscrita no Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) e Decreto nº 7.415/2010 (BRASIL, 2010a), revogados pelo Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016). Apesar de todo o avanço, as instituições, entretanto, acabaram por dar menor valor à formação pedagógica em favorecimento da formação específica, como aponta Gatti (2010):

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas Diretrizes verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p. 487).

Para a formação de professor de Arte, pela especificidade da área, o antigo curso de Educação Artística foi dividido nas quatro linguagens artísticas que fornecem a licenciatura atualmente: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro¹¹. O Quadro 4 contém os pareceres e resoluções dos documentos generalistas até a divisão por área, e pode ser conferido a seguir.

¹¹Ainda é possível encontrar cursos de graduação de forma generalista como Educação Artística, Arte-educação ou apenas Artes.

Quadro 4 – Acompanhamento dos documentos oficiais para definir as Diretrizes Curriculares em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro

Dispositivo	Assunto
PARECER Nº CES/CNE 0146/2002	ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.
PARECER Nº: CNE/CES 0195/2003	ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 8 DE MARÇO DE 2004	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.
RESOLUÇÃO Nº 3, DE 8 DE MARÇO DE 2004	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 8 DE MARÇO DE 2004	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências.
PARECER CNE/CES Nº: 280/2007	ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais , bacharelado e licenciatura
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 16 DE JANEIRO DE 2009	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

Fonte: Portal Ministério da Educação (2021), grifos do autor

Como é notável, em 2003 era um o documento que orientava quanto à estrutura de diversos cursos de ensino superior, mas a partir de 2004 os cursos em Arte foram desmembrados para, em 2009, ter um documento legal para cada linguagem artística.

Ainda que haja, atualmente, documentação legal que regulamenta o funcionamento de cada curso em área artística específica, com estrutura curricular, funcionamento e perfil de formação específicos, os documentos escolares mantêm o ensino de Arte de forma generalista. A BNCC, em seu texto, já prevê, implicitamente, que o professor de Arte trabalhe de forma generalista:

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. (BRASIL, 2018, p. 194).

Se, de primeira leitura, entende-se que “perpassar”, significa “passar perto de”, e aceita-se que o ensino de Arte pode fazer menção e/ou apenas contextualizar as linguagens artísticas fora da linguagem específica do professor em questão, com

formação em uma das linguagens artísticas, outro trecho do documento não deixa dúvidas quanto à obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, **é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance.** (BRASIL, 2018, p. 196, grifos do autor).

Mesmo que se considere importante o ensino de todas as Artes, e certamente o é, não é de se esperar que um professor transite confortavelmente nem que tenha habilitação nas quatro linguagens, chamadas pela BNCC de “unidades temáticas”, além das artes integradas (ver seção 5). Em relação às “artes circenses, o cinema e a performance”, estas podem ser incorporadas na área de Teatro, Artes Visuais e Dança e/ou Teatro, respectivamente.

Se, ainda assim, há modos de não se convencer acerca da obrigatoriedade do trânsito entre as Artes, a BNCC traz, em relação a cada Arte em específico, os processos a serem desenvolvidos pelos alunos, conforme se vê no Quadro 5.

Quadro 5 – Processos de ensino e aprendizagem de cada unidade temática

Unidades temáticas	Processo de ensino
Artes Visuais	As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais , nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação . Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.
Dança	A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo , mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado . Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.
Música	A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons , que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.
Teatro	O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si

	próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações , caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.
--	---

Fonte: Brasil (2018), grifos do autor

Nota-se que os grifos selecionados “processos e produtos artísticos [...] que têm a expressão visual como elemento de comunicação”, “prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo [...] no movimento dançado”, “materializa por meio dos sons” e “criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações” apontam, claramente, experienciar cada linguagem artística em sala de aula e, para uma condução de qualidade de tais experiências, se faz necessário ter um profissional habilitado e capacitado para orientar, bem como competência para avaliar o processo artístico dos alunos. Em outras palavras, somente um professor de Dança, com formação em Dança, pode propiciar uma aula com “[...] prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo [...] no movimento dançado” (BRASIL, 2018, p. 195) de qualidade, assim como um professor de Teatro tem habilitação para Teatro e assim por diante.

Ainda que a BNCC trate sobre a não obrigatoriedade das unidades temáticas, como pode ser conferido no trecho “[...] cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC [...] expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2018, p. 197), as habilidades divididas entre os anos escolares contemplam todas as unidades, ou seja, de um lado, afirma a não obrigatoriedade, de outro, normatiza as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante no ano letivo, dividido entre as quatro linguagens artísticas.

Entende-se, após o discutido até aqui, que são conhecimentos específicos que direcionam formações específicas para a licenciatura em Arte, mas, além de se pensar em alternativas de formação de professores, deve-se refletir a respeito da cultura do ensino de Arte nas escolas. Para Honorato (2015),

O que já está estabelecido como norma e condição para o ensino da arte nas escolas e para a formação dos professores e professoras precisa ser visto de outras formas, por outros ângulos, a partir de diferentes atravessamentos e sob um terreno de agitação que vai mobilizar sensações, desejos, pensamentos, limites e intensidade. (HONORATO, 2015, p. 124).

Assim, é necessário pensar numa formação de professores de Arte que, ao ser introduzida na escola, faça com que o docente reaja quanto a esta cultura, além, é claro, de adequar as matrizes curriculares do ensino superior à realidade da escola, porque, de acordo com Regina (2012, p. 20), “[...] apesar de existirem parâmetros do governo federal e estadual, já é sabido que o que é ensinado para os futuros professores na universidade tem uma grande distância do que é realizado em sala de aula”.

O que resta saber é como se dá o entendimento destes documentos por parte dos professores, bem como conhecer as angústias, os enfrentamentos e as práticas pedagógicas. Tendo o profissional a formação em uma das linguagens artísticas e tendo uma série de habilidades a desenvolver em sala de aula em competência diversa da sua formação inicial, é preciso formação continuada em serviço, por parte da Rede a qual está vinculado, para capacitar-lhe com cursos específicos para sanar as lacunas, além da formação com viés de troca de experiências, como sugerem Gatti, Barreto e André (2011).

Com esta breve explanação sobre as diferentes formações para o ensino de Arte encerra-se este item. No próximo, apresenta-se Dourados-MS a partir de breve contextualização histórica e apresentação de dados gerais sobre o quadro de sua educação básica. Apesar de esse município ser polo universitário, os dados apresentados não contemplam o ensino superior, afinal este estudo foca apenas na educação básica.

3.2 Apresentação do município de Dourados-MS

O município de Dourados-MS está localizado na região sul de Mato Grosso do Sul, estado da região centro-oeste brasileira. Dados do Portal Oficial de Dourados apontam que as terras que hoje são do município foram desmembradas do município de Ponta Porã no ano de 1935. Anteriormente, a região era conhecida como Colônia Militar de Dourados, surgida em 1861 e, ainda antes, era povoada por povos indígenas das tribos Terena e Kaiwa (SÍNTESE HISTÓRICA, 2022).

Ao final do século XIX e início do século XX, famílias das regiões sul e sudeste migraram para o estado do Mato Grosso, que posteriormente veio a ser dividido em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, no ano de 1977. Destacam-se as explorações dos ervais, pastos e ferrovias como propulsoras econômicas e chamarizes populacional.

Segundo dados do IBGE (IBGE, 2021), Dourados-MS contava, no Censo de 2010, com 196.036 habitantes, distribuídos numa área de 4.062,236 km², sendo o segundo município mais populoso do estado, ficando atrás somente da capital, Campo Grande, e centésimo trigésimo sexto no *ranking* nacional, à época. Atualmente, segundo estimativa para o ano de 2021, o IBGE estima a população douradense em 227.990 habitantes.

Os níveis de ensino ofertados no município são Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Ensino Superior (ES). A educação básica é dividida entre as redes pública e privada. A rede privada conta com 31 unidades escolares. Na rede pública, a rede municipal agrega 66 unidades educacionais em área urbana, entre escolas e Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), e 18 em área do campo e/ou indígena, enquanto a estadual conta com 18 unidades em área urbana e 4 no campo. Já a rede federal possui apenas uma unidade, sendo o campus do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), com ensino médio integrado à educação profissional.

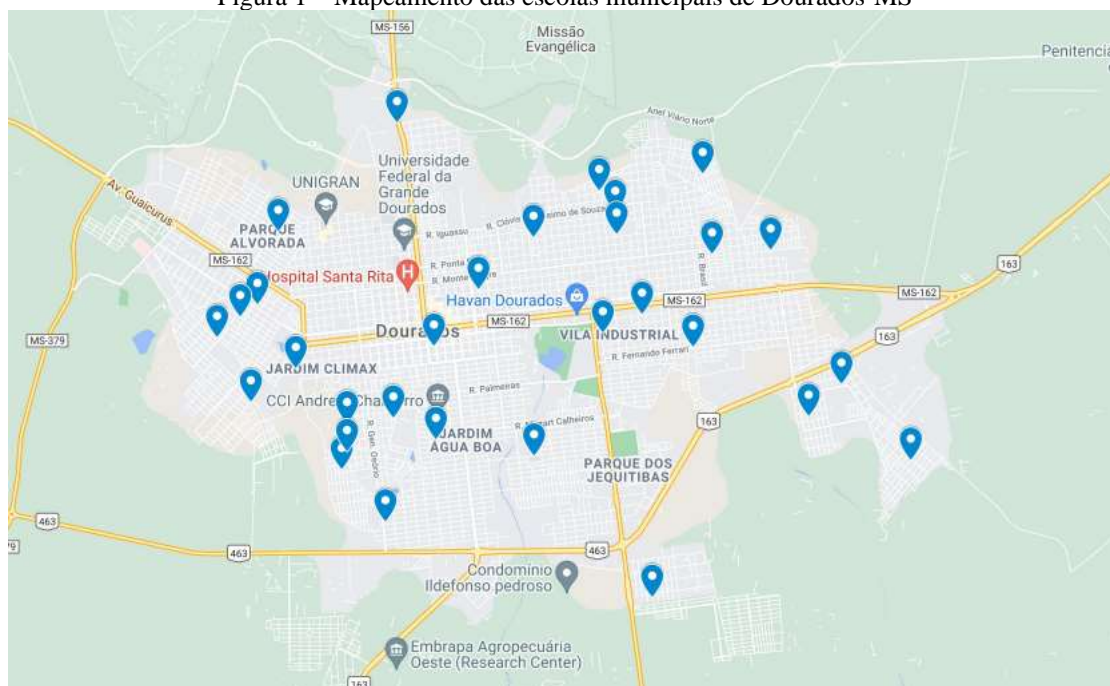
No município, o atendimento educacional se configura segundo as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino: CEIM em tempo integral, CEIM em tempo parcial, pré-escola em tempo integral, pré-escola em tempo parcial, anos iniciais do EF urbano e do campo, anos finais do EF urbano e do campo, educação especial, educação indígena e quilombola e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (DOURADOS, 2007).

A quantidade de matrículas, por esfera administrativa, se configura da seguinte maneira: as escolas da rede privada têm 3.386 alunos de Educação Infantil, 5.062 do EF e 1.359 alunos de EM (INEP, 2020). Em relação ao ensino público, a configuração é a seguinte: a EI fica como responsabilidade da esfera municipal, com 7.864 alunos matriculados. O EF fica a cargo da rede municipal e estadual, apesar de o maior número de matrículas estar na rede municipal, com 19.877, enquanto a rede estadual possui 9.780 alunos. Já o EM possui 6.468 alunos em escolas do estado e 412 em escola federal.

A seguir são apresentados os mapas de Dourados com as escolas da rede pública localizadas no município¹². A Figura 1 indica as escolas municipais.

¹² Pontos azuis: escolas municipais. Pontos verdes: escolas estaduais. Ponto roxo: escola federal.

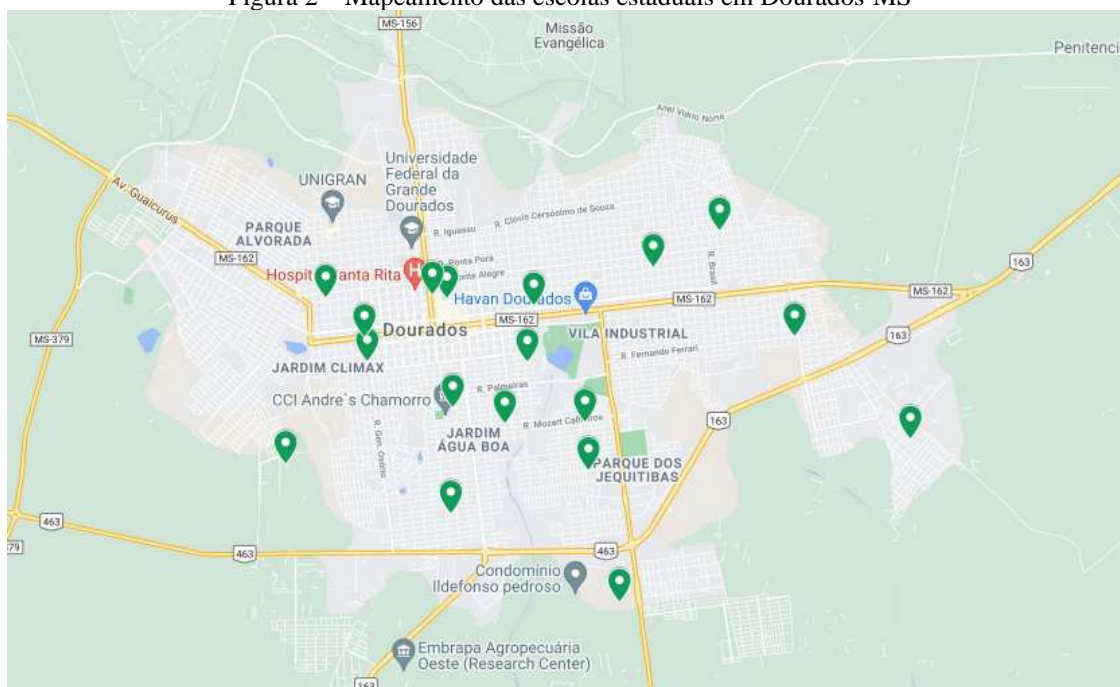
Figura 1 – Mapeamento das escolas municipais de Dourados-MS



Fonte: Google Maps – pontos escolares adicionados pelo autor

Tendo em vista que o município tem a maior oferta educacional para os Anos Iniciais do EF, e é o único responsável pela pré-escola (atendendo em algumas escolas), a distribuição se mostra razoável, principalmente quando nota-se as escolas estaduais que ofertam o mesmo nível. A Figura 2 aponta as escolas estaduais.

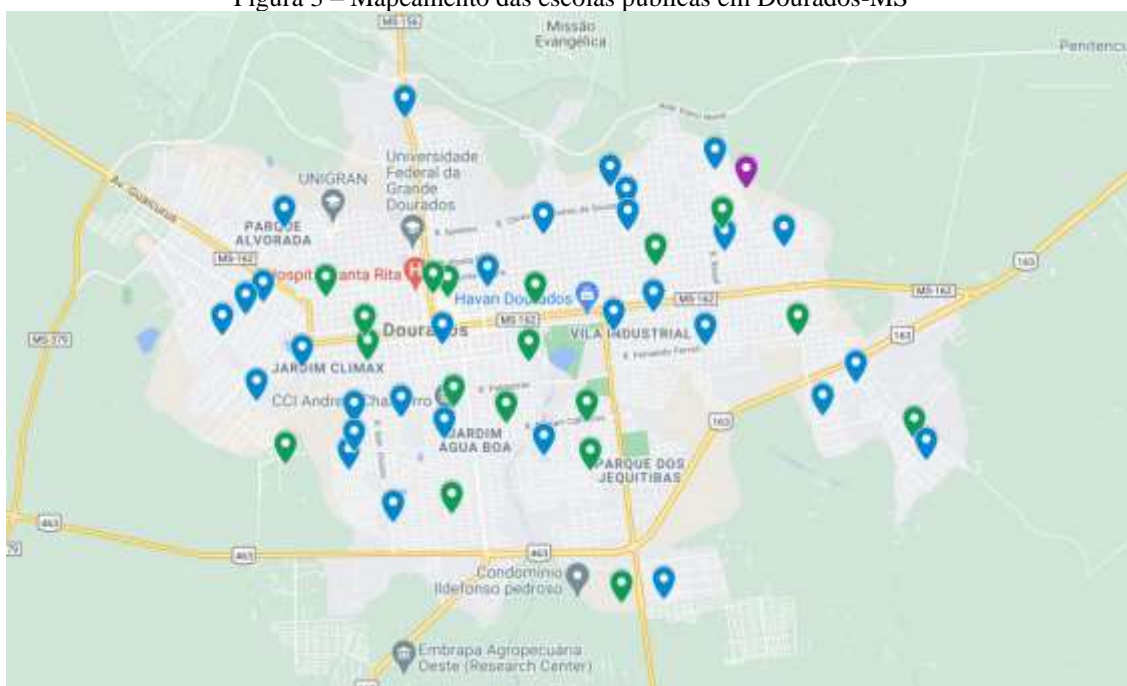
Figura 2 – Mapeamento das escolas estaduais em Dourados-MS



Fonte: Google Maps – pontos escolares adicionados pelo autor

Conforme já caracterizado, a Secretaria de Educação do estado oferta, em algumas escolas, os Anos Iniciais do EF, além de disponibilizar mais vagas para os Anos Finais e o EM. Há, ainda, o IFMS, com o atendimento no EM integrado à educação profissional. A Figura 3 apresenta o mapa contendo todas as unidades públicas escolares (municipal, estadual e federal).

Figura 3 – Mapeamento das escolas públicas em Dourados-MS



Fonte: Google Mapas – pontos escolares adicionados pelo autor

Nota-se, a partir da leitura das figuras, que a distribuição das escolas na cidade é bastante equilibrada, entretanto, com a expansão da cidade para as regiões ao sul e oeste da área urbana, principalmente, é possível verificar que a demanda por novas escolas nas regiões aumentará. Aliás, o município de Dourados-MS não inaugurou nova escola nos últimos anos, senão apenas incorporou, municipalizou uma escola que pertencia à rede estadual. No balanço, a rede estadual “perde” uma escola e a rede municipal “ganha”, mas o atendimento ao público permanece o mesmo.

Cabe lembrar que, apesar da boa distribuição das escolas, nem todas atendem a todas as etapas da educação básica, ou seja, é necessária uma análise mais aprofundada da demanda da comunidade em que a escola está inserida para verificar se as demais instituições do entorno são suficientes para o atendimento do alunado, principalmente dos Anos Finais, pois, das 30 unidades escolares do município, somente 13 atendem a este

público, enquanto para os Anos Iniciais somente uma não atende. Entretanto, das 18 escolas estaduais, todas oferecem os Anos Finais do EF, 12 os Anos Iniciais e 15 o EM.

Uma das escolas municipais localizada ao norte da cidade tem sala multisseriada e atende aos alunos da reserva indígena, principalmente, por ser a primeira escola de acesso a este público em área urbana. Tal escola, porém, não é considerada escola indígena. As reservas indígenas possuem unidades escolares, totalizando seis delas com preferência para professores indígenas, com organização curricular própria. As referidas escolas, pela especificidade da comunidade, não serão analisadas, sendo necessários estudos aprofundados em outra investigação.

Assim, encerra-se este item que fez uma breve apresentação histórica de Dourados-MS e de alguns aspectos relacionados à situação da educação básica no município. No próximo item encontram-se as informações da Rede Municipal de Ensino de Dourados (REME).

3.3 A Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS

Em mesmo sentido à Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), Dourados-MS promulgou a Lei Municipal nº 3.904/2015 (DOURADOS, 2015) com a aprovação do Plano Municipal de Educação, que estabelece as 20 Metas e estratégias para a melhoria da educação básica. O texto da Lei foi ajustado em relação ao PNE com poucas alterações, sendo uma das diferenças os anos de vigência, onde o Plano Municipal estabelece o decênio 2015-2025 enquanto o Plano Nacional tem o decênio 2014-2024. Quanto ao monitoramento e avaliação de acompanhamento das metas e estratégias, fica a Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do PME (CMMA) como responsável.

A REME conta com um total de 46 escolas, sendo 30 em área urbana, dez rurais/distritais e seis em área indígena. Além das escolas que atendem da etapa final da EI até os Anos Finais do EF, o município conta com 39 unidades de CEIMs, das quais 38 estão em área urbana e uma está no campo.

A EI é ofertada nos CEIMs para berçário (bebês de até dois anos), maternal (crianças de dois a quatro anos), pré-escolar I (crianças de quatro a cinco anos) e pré-escolar II (crianças de cinco a cinco anos e onze meses). Algumas escolas ofertam para o pré-escolar II, cujos professores habilitados são assim distribuídos: para berçário e maternal, dois professores formados em Pedagogia assumem o ensino de Práticas

Pedagógicas (PP) I e II, tendo o professor de PP I jornada semanal de 13h20 horas-relógio¹³ e o professora de PP II 6h40 horas-relógio, conforme indicação no Quadro 6.

Quadro 6 – Estrutura curricular da Educação Infantil para berçário e maternal

Componente curricular	Formação exigida do professor	Quantidade de horas semanais
Práticas Pedagógicas I	Pedagogia	13h20
Práticas Pedagógicas II	Pedagogia	06h40

Fonte: Dourados (2020b)

Para a etapa pré-escolar I e II, além dos professores de PP I e II, com jornada pedagógica de 16 horas-aula¹⁴ em sala de aula e oito horas-aula de planejamento, chamadas de hora-atividade¹⁵, as turmas do pré I e II contam com professor de PP III, com formação exigida em licenciatura em Arte; PP IV, com formação em Educação Física; e PP V, que a cada ano é adotada de uma maneira diferente. Para o ano de 2020 a esta Prática Pedagógica foi atribuída a aula de Literatura em LIBRAS, exigindo do respectivo docente formação mínima em licenciatura em qualquer área, com proficiência em Língua Brasileira de Sinais. A estrutura desta etapa pode ser conferida no Quadro 7.

Quadro 7 – Estrutura curricular da Educação Infantil para pré-escola I e II

Componente curricular	Formação exigida do professor	Quantidade de horas-aula semanais
Práticas Pedagógicas I	Pedagogia	16
Práticas Pedagógicas II	Pedagogia	04
Práticas Pedagógicas III	Arte	02
Práticas Pedagógicas IV	Educação Física ¹⁶	02
Práticas Pedagógicas V	Qualquer licenciatura ¹⁷	01

Fonte: Dourados (2020c)

¹³ Para a etapa da EI em berçário e maternal não é contabilizado aula de 50 minutos e, sim, de uma hora. Desta forma, os professores dessas turmas cumprem jornada dividida em hora-relógio.

¹⁴ Hora-aula é o padrão estabelecido pelo projeto pedagógico da escola, a fim de distribuir o conjunto dos componentes curriculares em um tempo didaticamente aproveitável pelos estudantes, dentro do respeito ao conjunto de horas determinado para a Educação Básica e terá a duração de 50 minutos (DOURADOS, 2007).

¹⁵ Hora-atividade é o tempo destinado à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola e com a mesma duração da hora-aula (DOURADOS, 2007).

¹⁶ Além do diploma de graduação, exige-se registro no Conselho Regional de Educação Física (CREF).

¹⁷ Para o ensino de LIBRAS exige-se qualquer graduação em licenciatura com proficiência em LIBRAS.

O EF tem duração de nove anos e é dividido em duas etapas: Anos Iniciais, 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano. O bloco inicial é de alfabetização e conhecimentos gerais e conta com a seguinte estrutura: professor Regente 1, com formação em Pedagogia, que leciona as disciplinas Português, Matemática e Ensino Religioso¹⁸; professor Regente 2, com formação em Pedagogia, que leciona as disciplinas História, Geografia e Ciências; professor de Arte, com formação em Arte; professor de Educação Física, com formação em Educação Física; e professor de Inglês, com formação em Letras e habilitação em Língua Inglesa.

Quadro 8 – Estrutura curricular do Ensino Fundamental para os Anos Iniciais

Componente curricular	Formação exigida do professor	Quantidade de horas-aulas semanais
Arte	Arte	02
Ciências	Pedagogia	02
Educação Física	Educação Física	02
Ensino Religioso	Pedagogia ¹⁹	01
Geografia	Pedagogia	01
História	Pedagogia	01
Língua Inglesa	Letras	01
Língua Portuguesa	Pedagogia	08
Matemática	Pedagogia	07

Fonte: Dourados (2019)

O bloco dos Anos Finais do EF conta com uma maior diversidade de professores, os chamados professores especialistas, que ficam a cargo do ensino das disciplinas específicas e com formação na área em que atua: professores de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Além dessas disciplinas, existe a disciplina de Ensino Religioso que é lecionada por qualquer professor, geralmente para completar sua carga horária semanal, e não exige formação específica, ou seja, não há seleção e concurso exclusivo para este componente curricular.

Quadro 9 – Estrutura curricular do Ensino Fundamental para os Anos Finais

Componente curricular	Formação exigida do professor	Quantidade de horas-aula semanais
Arte	Arte	01
Ciências	Ciências Biológicas	03
Educação Física	Educação Física	02
Ensino Religioso	Qualquer licenciatura	01

¹⁸ A disciplina de Ensino Religioso é facultativa, onde o responsável faz opção por matricular ou não o aluno.

¹⁹ Não é exigência do cargo a licenciatura em Pedagogia, mas a disciplina é atribuída ao professor Regente 1, que tem formação mínima em Pedagogia exigido para o cargo.

Geografia	Geografia	03
História	História	03
Língua Inglesa	Letras – Habilitação em Língua Inglesa	02
Língua Portuguesa	Letras	05
Matemática	Matemática	05

Fonte: Dourados (2019)

Para todos os professores do EF a jornada pedagógica corresponde a 16 horas-aula e oito horas-atividade, perfazendo o total de 20 horas semanais de trabalho.

3.3.1 A carreira docente

O ingresso para a função docente no município de Dourados acontece por meio de concurso de provas e títulos, para efetivação do quadro docente. Em casos de necessidade há a contratação de professores de caráter temporário^{20,21}, por meio de Processo Seletivo Simplificado.

A estrutura da carreira docente é determinada pela Lei Complementar nº 118/2007 (DOURADOS, 2007), que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do Profissional da Educação Municipal de Dourados. Esta Lei rege toda a estrutura dos profissionais da educação que compreendem os Profissionais do Magistério e o Grupo de Apoio a Gestão Educacional, e determina os direitos, deveres, formação, jornada, remuneração etc. Para este trabalho, analisou-se somente o texto referente aos Profissionais do Magistério, especificamente do professor.

A escolaridade mínima exigida para investidura em cargo de professor da rede municipal é licenciatura plena, conforme o artigo 6º:

Art. 6º- O Grupo Ocupacional do Magistério Público Municipal é constituído pela categoria funcional de Professor, de especialista em educação, com nível de escolaridade superior com Licenciatura Plena, que apresentam 4 (quatro) níveis e 8 (oito) classes cada uma [...]. (DOURADOS, 2007).

²⁰ Em caso de necessidade de docente para atuar nas escolas em vagas puras e na ausência de lista de aprovados em concurso público vigente, a secretaria municipal de educação promove Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professores.

²¹ Processo Seletivo Simplificado é realizado anualmente para contratação de professores para assumir as aulas de professores efetivos afastados por licenças legais, como atestados médicos, licença prêmio, licença maternidade, readaptação de função, afastamento para direção escolar e/ou coordenação, cedências etc.

A investidura acontece por meio da classe e nível de habilitação do profissional, sendo “classe” a designação utilizada para o tempo de serviço e “nível” correspondente à formação do profissional. Ainda de acordo com o artigo 6º:

§ 1º - As classes constituem a linha de promoção sendo designadas pelas letras A, B, C, D, E, F, G e H.

§ 2º - Os níveis constituem a linha de escolaridade e habilitação ou especialização em pós-graduação do Profissional do Magistério Municipal e objetivam a progressão prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e correspondem a especialização específica na área da educação:

- a) nível I - habilitação específica obtida em curso superior, com licenciatura plena ou equivalente nos termos da Lei;
- b) nível II - escolaridade específica obtida em curso de pós-graduação, em nível de especialização, com duração de carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta horas);
- c) nível III – escolaridade específica em curso de Pós-graduação, obtida em nível de mestrado;
- d) nível IV – escolaridade específica em curso de Pós-graduação, obtida em nível de doutorado. (DOURADOS, 2007).

Desta forma, entende-se que não há previsão na tabela para professor com formação inferior à licenciatura, sendo o professor empossado na classe A e nível de acordo com titulação própria²². As funções e requisitos mínimos para a função docente estão sistematizados no Quadro 10.

Quadro 10 – Carreira do magistério municipal de Dourados-MS

Funções e atribuições	Requisitos mínimos
<p>Docência²³ Participar do planejamento e execução do projeto pedagógico da escola; cumprir os prazos e entrega de escrituração, orientados pela Secretaria da Escola e Coordenação Pedagógica; Tratar de assuntos atuais e de interesse dos alunos promovendo a integração nas diversas disciplinas; Proporcionar aos alunos convivência democrática, baseada no respeito e na ética; Avaliar os resultados obtidos nas ações pedagógicas, visando uma reorientação quando for o caso; analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no planejamento pedagógico; planejar ações de atualização e aperfeiçoamento, visando a</p>	<p>Graduação em Licenciatura Plena, com habilitação específica para a disciplina e modalidade a ser concursado.</p>

²² Este parâmetro não se aplica ao profissional com contratação em caráter temporário. Para este tipo de contrato, o profissional é enquadrado, especificamente, na classe A e nível I, ainda que ele tenha titulação superior. A exceção se aplica apenas aos professores que atendem o aluno público alvo da Educação Especial, que exige formação mínima em licenciatura plena e especialização na área de educação especial.

²³ O documento caracteriza a função “Professor de Educação Especial” e “Professor Intérprete” também, que não foram adicionados neste trabalho por não se relacionarem com o objeto de pesquisa. Para conhecimento, ver Dourados (2007).

melhoria do desempenho profissional; participar de projetos que envolvam a comunidade escolar; estabelecer com a coordenação pedagógica, recursos didáticos e propostas metodológicas, necessárias ao desenvolvimento do processo educacional, considerando o desempenho dos alunos e suas especificidades; promover ações que estimulem os alunos na utilização de recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino; promover palestras para os alunos sobre temas relevantes para a educação integral e de cidadania; participar do conselho didático pedagógico, do conselho escolar e da Associação de Pais e Mestres.

Fonte: Dourados (2007)

Para a investidura no cargo público do magistério, o profissional deve realizar a prova de concurso público, ser aprovado e nomeado pelo prefeito municipal e tomar posse de seu cargo, de acordo com o artigo 22:

Art. 22- Haverá posse no cargo do Profissional da Educação Municipal, no caso de nomeação.

[...]

§3º - São requisitos mínimos e obrigatórios a serem atendidos pelos candidatos ao provimento dos cargos do Profissional da Educação no dia da posse:

- a) ser brasileiro;
- b) ter idade superior a 18 (dezoito) anos;
- c) estar em gozo de seus direitos políticos;
- d) estar quites com as obrigações militares;
- e) ser julgado apto em exame de sanidade física e mental;
- f) atender aos requisitos exigidos para o exercício do cargo, em especial o de escolaridade, portando diploma com o registro competente;**
- g) não apresentar necessidades especiais incompatíveis com o exercício do cargo, a serem verificados em inspeção médica. (DOURADOS, 2007, grifos do autor).

Em relação ao requisito “F” do Art. 22, “atender aos requisitos exigidos para o exercício do cargo, em especial o de escolaridade, portando diploma com o registro competente” (DOURADOS, 2007), apesar de não tratar, especificamente, de “diploma de nível superior”, os editais municipais, como o edital do último concurso público PMD/FAPEMS 001/2016, apontam como requisito mínimo para a função docente diploma de nível superior, não possibilitando a investidura com formação de nível médio, sequer para educação infantil e anos iniciais, apesar do que preconiza a LDB.

Após a posse e apresentação na unidade educacional destinada ao efetivo trabalho, o servidor ficará em avaliação, durante estágio probatório, pela chefia imediata, na

unidade escolar em que atua, pelo período de três anos, adquirindo estabilidade no serviço público a partir de então.

3.3.2 Capacitação profissional

A Lei Complementar nº 118/2007 (DOURADOS, 2007) prevê, também, incentivo à capacitação profissional em seu artigo 44:

Art. 44 - A Secretaria Municipal de Educação, visando à melhoria da qualidade de ensino e obedecendo à legislação em vigor, possibilitará a frequência dos Profissionais da Educação Municipal em curso de formação, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e outras atividades de atualização profissional, de acordo com os programas prioritários do Sistema Municipal de Ensino.

I - para fins deste artigo, poderão ser realizados cursos diretamente ou por meio de convênios com universidades e outras instituições autorizadas e reconhecidas.

II – para frequentar cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização profissional ou de pós-graduação e estágio, no país ou no exterior; no interesse do sistema municipal de educação;

III – para participar de congressos, seminários, conferências e outras reuniões de natureza científica, cultural, técnica ou sindical, inerentes às funções desempenhadas pelo profissional da Educação Municipal;

IV – ficará estabelecido que aos profissionais da educação, em licença capacitação, será garantido direitos e vantagens inerentes ao cargo e guardando vaga no local de origem. (DOURADOS, 2007).

Além deste, o artigo 45 prevê a concessão de Licença para Capacitação, regulamentado pela Lei Complementar nº 107/2006 (DOURADOS, 2006):

Art. 152. Cumprido o estágio probatório, poderá o servidor afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até 2 (dois) anos, para participar de capacitação profissional, desde que não seja bolsista.

§ 1º Será de até 01 (um) ano a licença para curso de especialização *stricto sensu* em nível de mestrado; e de até 02 (dois) anos para curso *stricto sensu* em nível de doutorado. (DOURADOS, 2006).

Percebe-se que o servidor docente municipal tem amparo legal quanto à formação continuada, podendo esta ser feita por cursos ofertados pela própria prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação ou por convênios com universidades, bem como amparo para afastamento de seu cargo para capacitação, inclusive, com a remuneração mensal, para cursos do tipo *stricto sensu*.

Essas leis estão em consonância com o PNE e PME, documentos que pretendem, como já explicitado, promover a formação continuada na área de atuação do docente e agenciar a formação de 50% dos profissionais da educação em nível de pós-graduação.

Para a formação continuada, a prefeitura de Dourados, por meio da Resolução nº 13/2015, instituiu o “Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS”. Esta resolução define “formação continuada” como “[...] processo permanente de reflexão sobre a prática pedagógica [...]” e tem o objetivo de qualificar e valorizar o profissional da educação, visando melhorar o atendimento educacional da escola pública municipal (DOURADOS, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação, ainda segundo a Resolução, se propõe a fornecer recursos para o desenvolvimento dos cursos de formação continuada e salienta que as unidades escolares devem prever no Projeto Político Pedagógico (PPP) os espaços para a formação (DOURADOS, 2015).

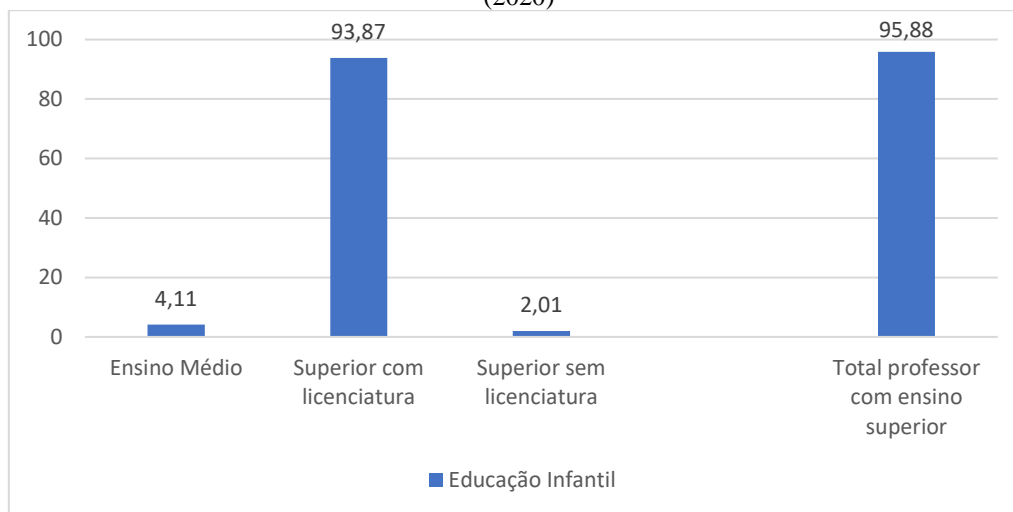
Como caracterização de curso de formação continuada são considerados cursos, eventos, seminários e encontros que sejam vinculados à educação municipal. A Resolução não estabelece, entretanto, a carga horária mínima que caracterize um curso para a formação continuada (DOURADOS, 2015).

3.3.3 Os professores da Rede

O município de Dourados, segundo portal do Inep, com dados referentes ao ano de 2020, conta com 3.477 professores da educação básica entre as redes pública e privada, dos quais 3.319 têm formação em nível superior, sendo 3.219 com licenciatura na área em que atua e 100 sem licenciatura, 157 têm formação de nível médio e 1 possui formação em ensino fundamental (INEP, 2020). A configuração, em percentual, pode ser consultada no Gráfico 10.²⁴

²⁴ Os dados são referentes aos professores da rede da educação básica (municipal, estadual e rede privada) que atuam em unidades escolares no município de Dourados.

Gráfico 10 – Percentual de professores da Educação Infantil em Dourados por nível de escolaridade (2020)

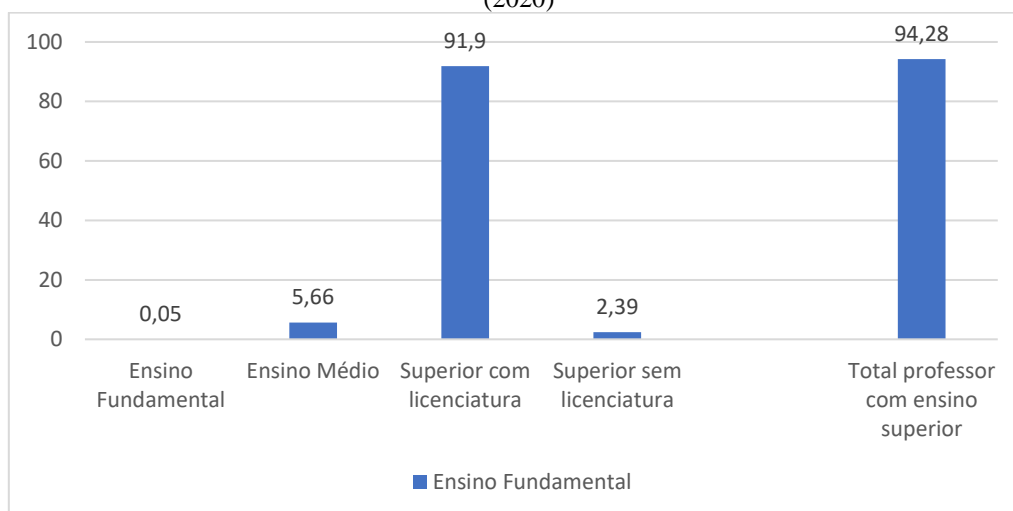


Fonte: Inep (2020)

O Gráfico 10 apresenta os dados referente à formação dos professores da EI e tem dados promissores. Apesar de a LDB respaldar legalmente o profissional desta etapa de ensino quanto à formação em nível médio, o portal do Inep revela que 93,87% dos profissionais de Dourados possuem formação em licenciatura, subindo para 95,88% se considerados, também, os professores com nível superior sem licenciatura (2,01%). Este índice pode estar associado ao fato de, em edital de concurso público, o município já exigir a formação em nível superior (DOURADOS, 2016).

O Gráfico 11 apresenta os dados referentes ao EF.

Gráfico 11 – Percentual de professores do Ensino Fundamental em Dourados por nível de escolaridade (2020)



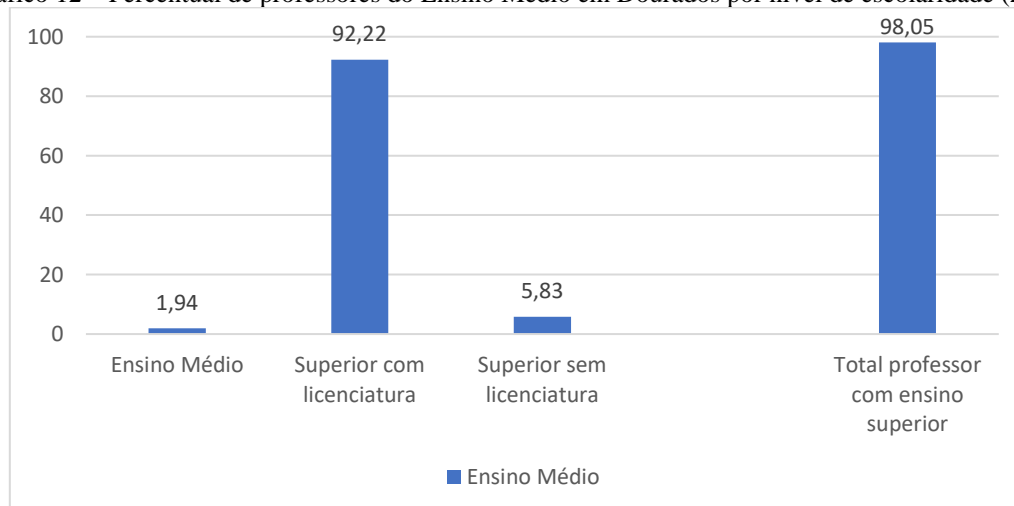
Fonte: Inep (2020)

Chama a atenção a inserção do professor com nível fundamental. Conforme a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é permitida a função docente somente aos profissionais com formação em nível superior ou nível médio (para atuação em EI e Anos Iniciais do EF). Supõe-se, então, observando o Gráfico 11, que os profissionais elencados em 0,05% “Ensino Fundamental” sejam profissionais admitidos em concurso público anteriormente à LDB. Em relação aos professores de nível médio não há como saber, pois, segundo a Lei, há o respaldo para professores dos Anos Iniciais com tal formação.

De qualquer forma, os números são promissores para aqueles com formação dos professores do EF em nível superior, sendo 91,9% os que possuem licenciatura, subindo para 94,28% se considerados os demais com nível superior.

A seguir, o Gráfico 12 revela os dados em relação ao EM, com uma pequena porcentagem de professores com formação em nível médio (1,94%).

Gráfico 12 – Percentual de professores do Ensino Médio em Dourados por nível de escolaridade (2020)

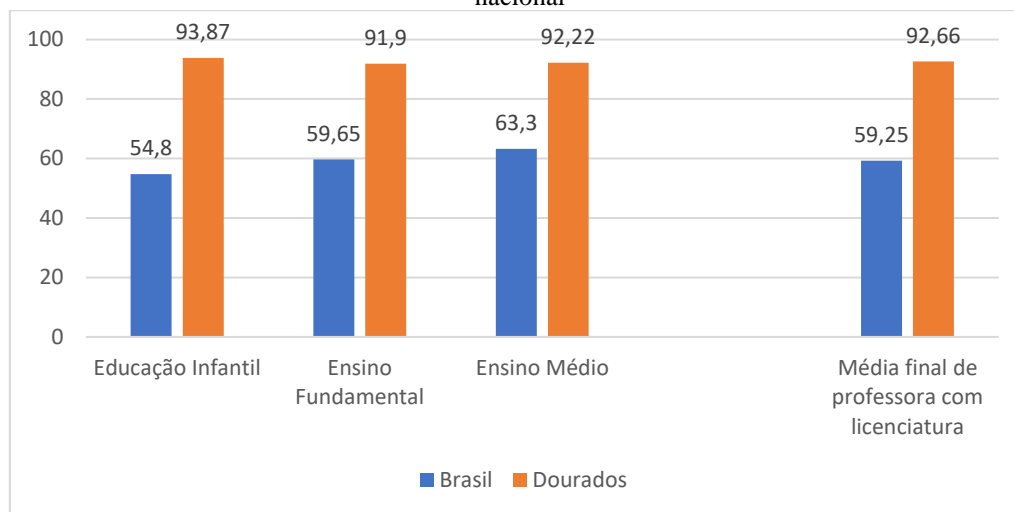


Fonte: Inep (2020)

O EM tem a maior taxa de professores com formação em ensino superior, alcançando 98,05%, havendo somente 1,94% daqueles com formação em nível médio.

Os dados do Inep não apontam o nível de formação dos professores por esfera administrativa, revelando somente que os dados se referem aos profissionais que atuam em escolas no município, mas não especificamente municipais. A partir dos gráficos observa-se que os números dos professores que atuam em escolas de Dourados são, em todas as etapas da educação básica, maiores que a média nacional, conforme Gráfico 13.

Gráfico 13 – Comparativo do percentual de professores com licenciatura entre Dourados e a média nacional



Fonte: Inep (2020)

Os professores com formação em licenciatura somam 92,66%, considerando somente os profissionais com licenciatura na área em que atuam, enquanto a média nacional tem apenas 59,25%.

Na esfera municipal, ainda segundo o Inep, é apontado somente o quantitativo de professores, que totalizam 1.650. Esse número remete somente aos profissionais ativos em regência de sala de aula, tanto efetivo quanto em contrato temporário.

Nos casos de contratação temporária, e em casos de vaga pura, correspondentes às vagas sem professor efetivo, são admitidos os professores convocados em regime de contratação temporária (para professor sem vínculo efetivo com a rede) ou suplência (para professor efetivo da rede). Cabe lembrar que este quantitativo de professores é a relação total da rede municipal, envolvendo as escolas e CEIMs das áreas urbana, do campo e das reservas indígenas.

A estimativa para professores em caráter de convocação foi, em 2020, de aproximadamente 1.200 professores (PORTAL..., 2020). Vale lembrar que para lotação em licenças legais ou lotação em vaga pura podem haver dois ou mais professores dividindo a lotação de uma carga horária para 20 horas-aula semanais.

Em relação aos professores de Arte, que configuram *locus* desta investigação, o quantitativo de efetivos da rede é de 71 (informação verbal)²⁵, considerando escolas e CEIMs das áreas urbana, do campo e reservas indígenas.

²⁵ Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS, 2020. Levantamento realizado via telefone em 5 de maio de 2021.

Encerra-se este item, e esta seção, em que se expôs a estrutura da rede de ensino de Dourados, obtendo a compressão de como são admitidos os professores, quais critérios configuram a exigência mínima para o cargo da docência, as perspectivas de formação continuada contidas no PME e, enfim, conhecendo brevemente a carreira para o ensino de Arte. A este aspecto refere-se como “breve” pois, na próxima seção, trata-se especificamente sobre os profissionais docentes da referida disciplina, a partir da análise dos depoimentos de oito professoras que concordaram em participar desta pesquisa.

4 O PERFIL DO PROFESSOR DE ARTE DE DOURADOS-MS

Nesta seção analisa-se a fala dos sujeitos da pesquisa, transcritas e tratadas, com o objetivo de compreender aspectos da formação acadêmica do professor de Arte do município de Dourados-MS, bem como do seu perfil profissional e formação para a carreira docente. As análises foram sistematizadas em quatro partes e divididas em duas seções: a seção 4, “O perfil do professor de Arte de Dourados”, e a seção 5, “As percepções do professor de Arte de Dourados”, originárias dos quatro eixos temáticos surgidos a partir da análise dos dados, que serão explicados adiante.

Faz-se necessário apresentar o delineamento para se chegar até as discussões que serão apresentadas nesta seção. Para tanto, inicia-se explicitando a metodologia para a coleta, obtenção e tratamento inicial dos dados.

As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram realizadas nos meses de junho, julho e dezembro do ano de 2021 e contou com a participação de oito professoras de Arte de Dourados-MS. Tais entrevistas foram realizadas por videochamada, sendo o áudio das conversas gravado em aparelho celular, com ciência e autorização verbal das entrevistadas, após apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que foram explicitados os objetivos da pesquisa, bem como as orientações acerca do anonimato e da segurança da pesquisa (disponível em Apêndice B).

A exceção, quanto à forma, se deu apenas a uma professora, que solicitou a realização da entrevista em espaço escolar. Verificada a possibilidade de espaço adequado, seguindo os protocolos de biossegurança para o novo coronavírus, a entrevista presencial foi efetivada, com o áudio gravado da mesma forma das demais e autorização expressa por escrito. O roteiro seguido nas entrevistas consta no Apêndice C.

De posse das entrevistas, a pesquisa foi efetivada em dois momentos: tratamento dos dados e criação de eixos de análise.

Em relação ao primeiro momento, após gravação das entrevistas, as conversas foram transcritas. Feitas as transcrições, debruçou-se sobre os dados de modo a limpá-los, retirando nomes ou outros tipos de identificação, tanto das entrevistadas quanto das unidades escolares citadas. As entrevistadas foram nominadas, para fim da análise que se segue, por Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6, Professora 7 e Professora 8. O material passou, também, por uma revisão textual, na

tentativa de retirar os vícios de linguagem, para deixar o texto mais fluído e fácil de ser lido, compreendido, analisado e discutido.

No segundo momento foram criados os eixos de análise, para os quais foram identificados quatro grupos temáticos, de acordo com as tendências das questões das entrevistas, direcionando as respostas a tais eixos e verificando, após, as semelhanças, diferenças, características e pormenores, resultando nas discussões e diálogos entre as respostas e os autores utilizados na pesquisa bibliográfica e na revisão de estudos recentes, apontadas na Introdução deste trabalho.

O primeiro eixo temático apresenta o perfil dos entrevistados, desenvolvido no item 4.1, denominado “Perfil e formação docente”. Tal eixo conduz as questões acerca da formação inicial das entrevistadas, tecendo um possível perfil do professor de Arte de Dourados-MS, bem como discute os cursos de formação continuada realizados pelas professoras. Para tanto, foi necessário dividir este item em duas subseções, sendo a primeira “Formação acadêmica” e a segunda “Formação continuada”.

O segundo eixo, localizado no item 4.2, intitulado “Perfil de atuação profissional”, analisa e discute as falas das professoras quanto à carreira docente, como jornada de trabalho, tempo de trabalho na educação básica e sobre a escolha da carreira docente. Tal eixo identifica semelhanças quanto ao perfil profissional do professor de Arte.

Os terceiro e quarto eixos, que tratam da percepção dos professores acerca da formação continuada e da prática profissional, serão discutidos na próxima seção. Desta forma, inicia-se a discussão dos dados empíricos coletados com as oito professoras participantes desta pesquisa de mestrado.

4.1 Perfil de formação docente

Para este eixo considerou-se os aspectos acerca do perfil formativo acadêmico em nível de graduação e pós-graduação, bem como dos cursos de formação continuada realizados no período do recorte temporal desta investigação, entre os anos de 2017 e 2020. Para a discussão das falas das professoras este item e eixo foi dividido em “Formação acadêmica” e “Formação continuada”.

4.1.1 Formação acadêmica

A entrevista começou por compreender o perfil de formação acadêmica das entrevistadas, como a formação em nível superior, pós-graduação e o contato inicial com a educação. O Quadro 11 mostra a formação para a docência das professoras, instituição de ensino e ano de conclusão.

Quadro 11 – Formação inicial das professoras participantes

Participante	Curso	IES	Ano
Professora 1	Educação Artística	UNIGRAN	2001
Professora 2	Artes Visuais	UNIGRAN	2014
Professora 3	Educação Artística	UNIGRAN	2001
Professora 4	História	UFMS	2008
	Artes Visuais	UNIGRAN	2013
Professora 5	Artes Visuais	UNIGRAN	2016
Professora 6	Magistério	Escola Oswaldo Cruz	1994
	Educação Artística	UNIGRAN	2000
Professora 7	Artes Visuais	UNIGRAN	2013
Professora 8	Artes Cênicas	UFGD	2014

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Observa-se que sete das oito professoras entrevistadas são formadas em curso na área de Arte na mesma instituição de ensino superior²⁶, de caráter privado, sendo a Professora 8 a única com formação em Artes Cênicas, em universidade pública, a UFGD. De acordo com levantamento feito na Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), dos 71 professores de Arte efetivos do município somente quatro têm formação em Artes Cênicas. O município não conta com professor de Arte efetivo com formação em Música e Dança (informação verbal)²⁷.

A formação em maior número em Artes Visuais e/ou Educação Artística se dá por conta do curso ofertado pela UNIGRAN ter iniciado na década de 1990, formando diversas turmas e inserindo os egressos na rede pública nos concursos do município em 2003 e 2007, ao passo que o curso de Artes Cênicas teve sua primeira turma formada somente no início do ano de 2013, possibilitando aos egressos a concorrer em concurso público municipal sucedido no ano de 2016. Até o momento não houve outro processo de concurso para cargo em provimento efetivo e, apesar de os egressos em Artes Cênicas

²⁶ A formação em curso de Educação Artística, da UNIGRAN, caracteriza o mesmo curso de Artes Visuais, após reformulação.

²⁷ Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS, 2021. Levantamento realizado via telefone em 5 de maio de 2021.

comporem a relação de professores em caráter temporário no município, um número muito baixo deles tem vínculo efetivo.

O concurso que inseriu os quatro professores com formação em Artes Cênicas para atuação na educação básica de Dourados-MS ocorreu no ano de 2016. Espera-se que, com novas turmas sendo formadas, aumente o quantitativo de professores com vínculo efetivo e formação em Artes Cênicas em futuros concursos públicos no município e na região da Grande Dourados, sendo este, como já mencionado anteriormente, o único curso em modalidade presencial da região.

Diversas instituições oferecem o curso em Artes Visuais, em modalidade a distância, com polo em Dourados, em formação regular, como segunda licenciatura e complementação pedagógica. A UNIGRAN, inclusive, oferta o curso de segunda licenciatura a distância, com prazo de conclusão em 12 meses e retirou do catálogo de cursos a modalidade regular, que era concluída em três anos.

Além da formação na área de Arte, quatro professoras relataram possuir outra formação: a Professora 1, técnico em Contabilidade; a Professora 4, licenciatura em História; a Professora 6, formação em Magistério; e a Professora 8, bacharel em Relações Internacionais e bacharel em Artes Cênicas. Todas elas já tinham formação anterior ao curso na área de Arte, sendo somente a Professora 4 com outra formação em nível superior em licenciatura.

Durante a entrevista questionou-se às Professoras sobre a sua inserção no curso de Arte. A Professora 1, que tem o curso técnico em Contabilidade e trabalhava em loja do comércio, conta que, devido à situação financeira, precisou esperar para cursar Artes, mas desde pequena sabia que sua carreira profissional estaria relacionada à área.

Professora 1: Sempre foi a questão da arte [o desejo profissional]. Eu tenho um diploma que eu consegui aos sete anos de idade. Houve um concurso pro dia do pássaro na escola. Era do pré ao 4º ano e eu estava no 1º ano e eu ganhei o meu primeiro concurso de desenho. Estava no 1º aninho e eu tenho esse diploma até hoje. Eu guardo, porque eu desenhei o pássaro mais bonito da escola.

Entrevistador: Você acha que isso te motivou a escolher esta carreira?

Professora 1: Sim. E eu sempre conto para os meus alunos esse processo e em como se constrói a percepção. Eu fui criada numa casa onde tinha um quintal imenso e a brincadeira com meu irmão era subir em árvores e eu conversava com passarinhos. Eu subia nas árvores para conversar com os passarinhos, então como eu não iria desenhar um pássaro? A minha infância tem tudo a ver com a minha formação. Então eu comecei muito pequena a gostar da arte, só que eu vim fazer isso um pouco mais tarde, devido a toda a situação financeira, tudo aquilo que

vai acontecendo ao longo da sua vida. (PROFESSORA 1, 2021, p. 6, informação verbal).

Este depoimento de vida demonstra como a experiência com o entorno colabora para o desenvolvimento artístico da criança. A observação e a curiosidade despertaram, na Professora 1, a ânsia de se expressar através do desenho e o diploma de reconhecimento chegou como estímulo para que ela desse continuidade no desejo da arte, ainda que tenha demorado para ela conseguir, de fato, trabalhar com o que gosta.

A Professora 8 também revelou que sua infância estava ligada à arte, já que fez muitos anos de aulas de dança, em escola específica. Segundo relato, ela queria ensinar dança, ser coreógrafa, mas seu pai não a deixou estudar para isso. Somente depois da formação em Relações Internacionais, trabalhando como secretária numa escola, em que foi chamada de “professora” por um aluno, ela voltou a pensar na dança. Entretanto, não conseguiu fazer tal curso, pois não podia mudar de estado, uma vez que no Mato Grosso do Sul não tinha licenciatura em Dança²⁸ à época: “Daí passei em Artes Cênicas, e a ideia era fazer dois anos em Dourados e os outros dois anos em Campo Grande [no curso de Artes Cênicas e Dança], mas aí comecei a me apaixonar pelo curso e eu não saí de Dourados” (PROFESSORA 8, 2021 p. 5, informação verbal).

A Professora 4 relatou que desde o ano de 2008, ano em que se formou em História, dava aula de Arte, pois a escola estava precisando e não tinha professor, e, após algum tempo, começaram a pressioná-la para que fizesse a graduação específica.

Professora 4: Eu comecei a dar aula [de Arte] em 2008 formada em História, e aí começaram a me pressionar a fazer Artes Visuais, porque eu já estava há dois anos e meio só [dando aula] de Artes Visuais, e aí eu fui fazer...

Entrevistador: Você dava aula de Arte, mas não tinha graduação [na área]?

Professora 4: Não tinha, não tinha formação em Arte. Disciplinas afins... língua portuguesa, matemática e história habilitava [a dar aula de Arte]. Não sei agora, mas antes habilitava.

Entrevistador: Você já tinha contato com a sala de aula enquanto fazia o curso de Artes?

Professora 4: Sim.

Entrevistador: Você dava aula ao mesmo tempo? Dava aula num período e estudava no outro?

²⁸ Atualmente existe o curso de licenciatura em Dança na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no polo de Campo Grande. Entretanto, este curso foi desmembrado da licenciatura em “Artes Cênicas e Dança”, tendo sua própria regulamentação a partir do ano de 2019.

Professora 4: Sim, exatamente. (PROFESSORA 4, 2021 p. 1, informação verbal).

Nota-se, na fala da professora, que era prática comum um professor dar aula em disciplina diferente da sua formação inicial. Quando ela menciona “disciplinas afins” fica claro que ela quis dizer quanto à formação por área, apesar do equívoco em enunciar “matemática” como uma área afim à área da linguagem. Essa divisão, aliás, é percebida no texto da BNCC, entretanto, na época a qual a professora se refere o documento ainda não havia sido publicado, o que faz questionar quanto ao fato da admissão de profissionais de áreas diversas quando da ausência de professor habilitado em Arte.

Neste sentido, a pesquisa de doutorado de Lobo (2010) apontou que, dos 47 professores participantes da pesquisa realizada no município de Rio Branco-AC, 44 lecionam Arte possuindo formação inicial fora da área artística, sendo 23 com formação em Pedagogia, 13 em Letras e oito em História.

A pesquisa de Azevêdo (2013) revelou que, dos 39 professores de Arte de Juazeiro do Norte-CE, nenhum tinha formação para o ensino de Arte, tendo os professores formação inicial das mais diversas e, ainda mais alarmante, dois deles sequer tinham nível superior: 25 professores lecionando Arte com formação em Letras; três em Matemática; dois em Ciências Biológicas e em Teologia; um em Botânica, em Direito, em Geografia, em História Natural e em Pedagogia; e dois sem curso superior (AZEVEDO, 2013).

Apesar dos números preocupantes, não é raro encontrar tal configuração na qual professores de Arte têm outras formações, principalmente porque os cursos de Arte não são em quantidade e distribuição suficientes em muitas regiões, como em Dourados-MS, por exemplo, em que há somente o curso de Artes Cênicas para formação de professor de Arte para atender a toda a região da Grande Dourados (excluindo os cursos em modalidade a distância). O que causa mais estranheza, entretanto, é a admissão do professor com formação em Direito, que sequer é área educacional.

Azevêdo (2013), no entanto, apontou melhores perspectivas:

Felizmente a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), promovida pelo Governo Federal, propiciou a interiorização das unidades de ensino superior, ou seja, cursos que eram oferecidos apenas na capital vieram para localidades antes não atendidas por essa modalidade de ensino. (AZEVEDO, 2013, p. 53).

De fato, o REUNI permitiu novos cursos em novas localidades, mas há que se admitir que de nada, ou pouco, adianta fornecer novos cursos de licenciatura em novas localidades sem que haja interesse por parte dos candidatos, e a isso, como já exposto neste trabalho, se dá a desvalorização da carreira docente. Em relação à Arte se torna ainda pior, pois é cultural considerar que esta disciplina escolar serve para “tapar buraco”, como recreação ou “respiro” para o aluno em meio a “tantos afazeres complexos educacionais”. Como Santos (2016) identificou, a aula de Arte era disposta na última aula do dia, em que os alunos já estavam cansados, auxiliando, então, como um descanso.

Ainda assim não se pode defender uma qualidade de ensino pretendida com professores não habilitados, o que não é o caso dos professores de Dourados-MS, que, apesar de terem a formação em somente uma das áreas artísticas, são graduados em licenciatura em Arte. Para a melhor qualidade de um ensino é necessário que se tenha uma formação inicial na área em que atua, como defendem Gatti, Barreto e André (2011):

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional. (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 89).

Já a Professora 6 relata história diferente. Ela conta que, ao final da carreira escolar queria viajar, mas seu pai só autorizaria se estivesse matriculada em algum curso, e acabou entrando no magistério quando chegou em uma instituição perguntando por qual curso não tinha Matemática em sua grade curricular.

Professora 6: Eu queria viajar, mas meu pai falou que eu só poderia viajar se eu fizesse minha matrícula [em algum curso]. Eu detesto matemática, números, química, física. Aí eu fui lá na escola [nome da escola] e perguntei pelo curso que não tivesse matemática. Daí a secretária falou ‘ah, tem magistério que não tem [matemática]’ e eu falei ‘ai, me põe nesse negócio mesmo’. Eu queria era viajar! Daí eu fui fazer e fiquei, gostei, me dei bem, fui aluna nota 10, me empenhei. Foi dessa maneira [que entrei no magistério], mas, na verdade, eu queria ter feito a Geologia. Hoje em dia eu vejo que não teria nada a ver. É que meu pai, na época, tinha uma firma de poços artesianos e precisava de um geólogo, e a minha ideia era essa. Eu ia ser infeliz se eu tivesse feito.
Entrevistador: Você esperou um tempo para fazer Artes?

Professora 6: Sim, eu queria fazer faculdade de Geologia em São Carlos, e quando a gente foi pra lá, eu, meu pai, minha mãe, em 1985, foi isso, aí eu acabei engravidando. Eu fui ser mãe primeiro, aí quando meu filho tinha 12 anos eu fui fazer faculdade de Artes, até porque não tinha aqui o curso de Artes [à época]. (PROFESSORA 6, 2021, p. 1, informação verbal).

O relato da professora não aponta obstáculos para a carreira docente, afinal, é comum o adolescente, jovem adulto, querer explorar suas ânsias. A cultura da pressa de formação e do sucesso profissional não têm permitido que os adolescentes vivam experiências que têm vontade; desejo já era querido pela professora na década de 1980. O que faz refletir, entretanto, é o ingresso na carreira, em que a professora não fazia muita questão de qual curso faria, tendo entrado na área da educação de forma aleatória.

Em relação à formação em nível de pós-graduação sete das oito professoras relataram ter curso *lato sensu*, conforme pode ser observado no Quadro 12.

Quadro 12 – Formação em nível de pós-graduação das professoras participantes

Participante	Curso de especialização	IES	Ano
Professora 1	Arte-educação	Não recorda	2014
Professora 2	Educação Especial	UNOPAR	Não recorda
Professora 3	Artes	Não recorda	2005
Professora 4	Currículo e diversidade: gênero, raça e etnia	UEMS	2019
Professora 5	Não tem		
Professora 6	Ensino de Artes	Não recorda	2004
Professora 7	História da Arte	Claretiano	2015
Professora 8	Teatro e Educação: processos criativos e pedagógicos	UFGD	2015

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Dentre as professoras, cinco têm curso de especialização em área artística, duas em outras áreas da educação e uma das professoras não possui este nível de formação, mas relatou estar cursando “Arteterapia”. Estes dados são bastante promissores, pois revelam que há o interesse, por parte dos profissionais, em buscar conhecimento acadêmico em sua área de atuação. Além disso, duas das professoras alegaram ter iniciado, no ano de 2021, o curso de mestrado profissional em Arte, o que aponta, também, o interesse em se pesquisar a educação e o ensino de Arte.

Sobre o contato com a educação durante a formação questionou-se sobre o estágio supervisionado. Das oito professoras, sete relataram ter feito o estágio obrigatório na educação pública e uma professora (Professora 3) na rede privada. As Professoras 4 e 7

contaram que, durante o estágio, ficaram sozinhas no momento da regência, ou seja, o professor titular não estava acompanhando-as.

Professora 7: O estágio, eu acredito, vai te ajudar a fazer um bom planejamento de aula, mas é muito pouco [o tempo do estágio]... Inclusive, no meu estágio [obrigatório], a professora [supervisora da escola] saía da sala de aula. Era [para ser] docência assistida, mas não foi: ela saía da aula. Tipo ‘você se vira, a aula é sua e você vai...’. E ela está certa, pra te dizer a verdade. (PROFESSORA 7, 2021, p. 4, informação verbal).

A fala da Professora 7 demonstra uma posição corriqueira, de senso comum, de que “professor se faz na prática”, ou seja, não importa o quanto houve de preparo teórico/didático/pedagógico, a construção da profissionalização docente acontece na prática educativa. É preciso ficar atento quanto a tal discurso, pois uma coisa é entender que a experiência em sala de aula colabora para a construção profissional, outra é atestar que a profissionalização se dá por meio do improviso e alegar que esta situação é tão ou mais importante que a formação acadêmica; isto desqualifica o curso de nível superior, afinal, bastaria colocar um leigo em sala de aula e esperar que a prática o torne professor.

O município de Dourados-MS, quase como exceção, tem todos os professores com formação específica, mas para o ensino de Arte em outras localidades em que o “professor se faz na prática” é comum, principalmente onde se tem os professores com outras formações. A isto se mostra até compreensível que, com os anos de sala de aula e nenhuma instrução formal sobre Arte, o professor se faça, de fato, com a experiência, porém, esta prática precariza e superficializa o ensino da disciplina em questão, pois o autodidatismo ou pesquisas rápidas não garantem qualidade do que se aprende e do que se ensina. Nas considerações de Santos (2016, p. 233), “[...] os educadores relataram que inicialmente ficaram um pouco inseguros para ministrar as aulas de Arte, mas com o tempo foram construindo um repertório e com isso se sentem mais familiarizados com as implicações que a área necessita”.

Para Lobo (2010), a sala de aula tem o papel de potencializar os conhecimentos universitários, em que o professor vai descobrindo os caminhos mais adequados para que haja uma assimilação escolar:

Para além de um olhar que nos remeta apenas a uma situação de improvisação e precariedade, as estratégias que os docentes criam para lidar com seus desafios cotidianos produzem, neste caso, um tipo de

saber que, construído na experiência, ou seja, no dia a dia da sala de aula com seus alunos, potencializa os conhecimentos universitários, mesmo de área diversa, transformando o 'pouco', no 'muito', construindo significados para sua atuação em sala de aula. (LOBO, 2010, p. 107).

Entretanto, é campo delicado: a dupla teoria + prática precisa estar aliada, daí a importância de se discutir teoricamente sobre a educação no curso de graduação, como as metodologias de ensino funcionam e colaboram para a construção da didática do professor e, tão importante quanto, a inserção do graduando na escola por meio do estágio supervisionado obrigatório. A Professora 7 está certa: o tempo do Estágio em docência é pouco, comparado à realidade a que o futuro professor vai enfrentar.

Normalmente o acadêmico passa pelo período de observação da regência do professor da escola, após, faz o planejamento educacional das aulas que irá ministrar e, por último, a regência. Entretanto, é prática comum o estagiário escolher uma turma dentre as várias que o professor de Arte tem na escola, e estende o estágio por várias semanas, para conclusão das 20 horas de regência. O fato é que essa turma eleita pode dar uma falsa noção da realidade escolar, por motivos diversos, além de o estagiário acabar por cumprir cerca de 20% da carga horária de uma jornada regular, o que também não oferece a vivência real da escola.

Além dessa pequena participação no ensino regular, a licenciatura em Artes permite ao estagiário que realize o estágio obrigatório em forma de oficina de arte, como contaram as Professoras 1, 3, 4, 5 e 7. Todas elas cumpriram um dos estágios supervisionados como oficinas de arte em contraturno para alunos de idades diversas.

Professora 1: [...] nessas oficinas os alunos eram convidados a participar, nós apresentávamos o tema, o material, tudo o que nós íamos desenvolver e havia uma inscrição, tinha um grupo limitado e aí os alunos se inscreviam para essas oficinas. Não era uma coisa obrigatória. (PROFESSORA 1, 2021, p. 1, informação verbal).

Professora 3: O ensino médio foi em forma de oficina. Nós fizemos numa escola particular, foi em grupo, não foi individual. A gente fez em grupo de cinco pessoas [...] no contraturno. Para os alunos que estudavam de manhã nós ofertamos [a oficina] à tarde, e para os alunos que estudavam de tarde nós ofertamos de manhã. Ia quem queria. (PROFESSORA 3, 2021, p. 1-2, informação verbal).

Professora 4: Aí fui fazer estágio na EJA. Na EJA nós fizemos como oficina, lá [na escola]. Nós fizemos uma oficina de mosaico. (PROFESSORA 4, 2021, p. 1, informação verbal).

Professora 5: [...] foi um projeto que a gente teve com os alunos do ensino médio, como oficina. [...] A gente acompanhou a professora por

20 horas, eu acho. E depois a gente aplicou com os alunos esse projeto. (PROFESSORA 5, 2021, p. 1, informação verbal).

Professora 7: Foi uma oficina que eu fiz num final de semana. [...] A gente foi autorizada a fazer oficina num sábado... na verdade, foram vários sábados. A gente colocou as inscrições na escola e ficaram abertas [as inscrições] e os alunos que se inscreveram participaram das oficinas, uns 7, no máximo, que participaram. (PROFESSORA 7, 2021, p. 1, informação verbal).

Esses relatos, mais uma vez, não apontam a realidade escolar. Ministrando oficinas de arte, apesar da proposta de desenvolvimento de habilidades, interações etc., não caracterizam a realidade de uma sala de aula. De um lado, o ensino regular, com soma de alunos que pode chegar a 40, que são “obrigados” a estarem na escola e cumprirem o currículo; de outro, o ensino por meio de oficinas, em que se abre o convite à comunidade escolar e os alunos optam por se fazerem presentes, ou seja, participam somente os interessados na aula, e esse número, como apontou a Professora 6, é muito menor do que o quantitativo de uma sala regular.

4.1.2 Formação continuada

A formação continuada, como tratado anteriormente, é o momento em que o profissional dá continuidade à formação inicial, pelos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, cursos de capacitação com a especificidade da área artística, visitações a museus, feiras, *shows*, peças de teatro e outros eventos que possam colaborar na construção do seu saber artístico, que, por consequência, reverberará em sala de aula. Não se pode pensar que a formação continuada seja um tempo gasto semanal/mensal/semestral; é preciso repensá-la e enxergá-la como investimento na profissionalização e melhora da atuação docente. Para Costa (2019, p. 50), “[...] o processo educacional ao qual o profissional se submete, requer tempo e paciência para investigar, analisar e, posteriormente, aplicar no contexto da educação básica”.

Sobre os cursos de formação continuada, todas as professoras relataram fazer cursos de capacitação profissional, mas duas contam que só fizeram, no período de recorte desta pesquisa, por conta da avaliação anual de desempenho exigida da prefeitura municipal, ou seja, não há o interesse no curso em si e, sim, a “obrigação” funcional. O aproveitamento desses cursos será discutido na seção 5, item 5.1, “Percepções acerca da formação continuada”.

Professora 1: Nós somos obrigados a ter uma ‘reciclagem’ em 80 horas. (PROFESSORA 1, 2021, p. 2, informação verbal).

Professora 3: [...] de uns anos pra cá eu tenho feito só o mínimo mesmo, pra certificação da avaliação anual [do concurso]. (PROFESSORA 3, 2021, p. 2, informação verbal).

As demais professoras relataram fazer os cursos oferecidos pela prefeitura, e ainda procuraram outros cursos de interesse. Quando questionadas se a Secretaria Municipal de Educação oferece cursos na área de Arte houve divergências.

A Professora 1 contou que a Secretaria Municipal de Educação não ofereceu cursos específicos para professores de Arte. As Professoras 2, 3, 4, 5 e 7 relataram que foram oferecidos cursos na Educação Infantil envolvendo os professores de Arte e Educação Física, ou seja, era uma formação apenas com profissionais dessas duas áreas para atendimento da Educação Infantil. Das professoras que afirmam a oferta do curso, duas afirmaram que não puderam participar:

Professora 3: Eu sei que teve porque a gente recebeu o convite, porém eu não pude participar. (PROFESSORA 3, 2021, p. 2, informação verbal).

Professora 4: Era num sábado e eu sempre estava envolvida com uma coisa ou outra, então não consegui fazer. Mas tinha, sim. Era até o [nome do professor] e a [nome da professora] que davam [o curso], mas era vinculado com a Educação Física. (PROFESSORA 4, 2021, p. 2, informação verbal).

As Professoras 5, 6, 7 e 8 expuseram que, além do curso da Educação Infantil, a Secretaria Municipal ofertou um curso específico de Arte no ano de 2020:

Professora 7: [...] a respeito da formação continuada, nós tivemos algumas formações no período 2017-2020, mas eu analiso assim: teve mais formação continuada para os professores que eram da Educação Infantil.

Entrevistador: Específico de Arte não teve?

Professora 7: Tiveram algumas formações, por isso que eu falo da Educação Infantil, porque era a equipe da Educação Infantil que oferecia a maior parte das formações [para os professores da EI], então, como eles trabalhavam em equipe, percebi que eles juntavam os professores de Arte e Educação Física e faziam uma formação [só], mas tiveram algumas formações de Arte que eram exclusivas para professores... Em 2020 teve uma formação continuada para professores de Arte, que era “Arte na escola, debates formativos”, [oferecido pela secretaria de educação e] pela UFGD, era uma parceira, em que foram os professores do curso de Artes Cênicas que deram a formação. Era *on-line*, tinham as *lives*, e dentro do portal tinham os módulos que eram para responder. (PROFESSORA 7, 2021, p. 2, informação verbal).

O relato da oferta desse curso revela falha e/ou fragilidade quanto ao compartilhamento de informações dentro da própria SEMED, visto que somente três professoras mencionaram o curso de formação continuada, mas outras não o fizeram. A socialização do oferecimento de cursos precisa ser para todas as unidades escolares se se deseja a participação da totalidade dos professores. Se há o oferecimento de curso, principalmente na área de atuação do profissional, a participação deveria ser compulsória, principalmente pela pouca oferta. No recorte selecionado de quatro anos relatou-se somente um curso específico para o professor de Arte.

Sobre essa pequena quantidade de oferta de cursos de formação continuada, e até mesmo da pouca eficácia da socialização, Santos (2016) defende que a atualização profissional deve ser assegurada e que é por meio dessa formação que se consegue a renovação profissional, resultando e atendendo “[...] melhor as expectativas das escolas e dos educandos. Desta maneira é possível tornar as metodologias mais atrativas e os conteúdos mais adequados” (SANTOS, 2016, p. 237). Isto vai em encontro ao que preconizam os Planos Decenais de Educação.

De acordo com o PME e o PNE, na Meta 16, a formação continuada deve ser garantida aos professores da educação básica na área de atuação, ou seja, para o professor de Arte deve ser oferecida formação continuada em Arte. Não é objetivo neste trabalho negar a contribuição da formação em outras áreas da educação, mas depois de todo o exposto acerca das lacunas da formação inicial em cursos em área artística, a maior necessidade tem versado sobre as demais linguagens artísticas a que o professor não teve acesso na graduação. Um curso específico no período de quatro anos e um curso combinando duas áreas (Arte e Educação Física e voltado à Educação Infantil) não traduz o que os planos decenais caracterizam como “garantir formação continuada em área que atua” (BRASIL, 2014; DOURADOS, 2015).

Com essas discussões encerra-se este eixo temático, que dialogou com as questões acerca do perfil formativo das entrevistadas.

4.2 Perfil de atuação profissional

Quanto à carreira profissional, as questões versaram sobre jornada semanal, tempo na educação básica, a escolha e inserção na carreira docente.

Das oito professoras, sete tiveram jornada de 40 horas e uma com 36 horas semanais, no ano de 2021. As Professoras 1, 3, 4, 6 e 7 possuem dois períodos efetivos cada, mas somente a Professora 6 tem os dois períodos na rede municipal. As Professoras 1, 3 e 4 possuem um período de aulas na rede municipal e outro na rede estadual, com atuação em unidade de Dourados-MS. A Professora 7 possui, além do período na rede municipal, um concurso de 20 horas em município da região, mas é permutada para a rede de Dourados-MS. As Professoras 2, 5 e 8 complementam o período efetivo com contrato temporário, de 16, 20 e 20 horas, respectivamente.

Das oito professoras, cinco trabalham somente na rede municipal. Quatro atuam em duas escolas e uma atua em cinco unidades escolares. As demais, pela natureza do concurso da rede estadual, trabalham em mais de uma escola.

Em relação ao tempo de atuação na educação básica, todas trabalham na disciplina desde o término de sua formação, como mostra o Quadro 13.

Quadro 13 – Tempo de atuação na educação básica das professoras participantes

Participante	Tempo na educação básica	Tempo de concurso	Ano de formação
Professora 1	19 anos	17 anos	2001
Professora 2	07 anos	04 anos	2014
Professora 3	20 anos	17 anos	2001
Professora 4	13 anos	05 anos	2013
Professora 5	04 anos	04 anos	2016
Professora 6	27 anos	17 anos e 14 anos ²⁹	2000
Professora 7	08 anos	04 anos	2013
Professora 8	11 anos	04 anos	2014

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A Professora 4 foi a única a dar aula de Arte mesmo antes da formação específica, pois assumiu a disciplina em 2008 e entrou para a graduação em Artes Visuais em 2011. Entretanto, outras duas professoras (Professoras 6 e 8) relataram lecionar na disciplina concomitantemente ao curso de Artes.

²⁹ A Professora 6 é a única a ter dois vínculos efetivos na Rede Municipal.

Professora 6: Quando eu comecei [a faculdade], em 1998, eu já trabalhava no [nome da escola] desde 1997. Eu trabalhava como monitora da sala do Jardim e daí eu fazia a parte de artes da escola: painéis, coisas para eventos, festas, enfim. Aí em 1998 quando eu entrei na faculdade, eu comecei a dar aula [de Arte]. (PROFESSORA 6, 2021, p. 1, informação verbal).

Professora 8: No segundo ano de faculdade eu comecei a ser regente de uma turma, na escola [nome da escola]. A partir do segundo ano [da graduação em Artes Cênicas] eu comecei a atuar no sistema de ensino. (PROFESSORA 8, 2021, p. 1, informação verbal).

Segundo a Professora 8, ela morava em cidade pequena e era prática comum serem admitidos professores que estavam cursando licenciatura, principalmente escolas da rede privada (e era este o seu caso), que, segundo ela, até preferem professor sem habilitação, pois tem custo menor para a instituição.

Outras professoras também tiveram contato com a educação durante a formação acadêmica, ainda que não à frente da sala de aula.

Professora 2: Eu iniciei o curso superior [Estética e Cosmética], fiz um ano e daí eu comecei a trabalhar no projeto Mais Educação que tinha no município, eu tinha as turmas de canto e coral. E aí foi nesse momento que eu me envolvi com a escola, me envolvi de coração mesmo. E ali seria talvez o lugar onde eu deveria estar mesmo. Aí eu troquei o curso, eu fazia Estética e troquei para Artes Visuais. Enquanto eu estava fazendo [o curso] eu estava na escola neste projeto, no projeto do Mais Educação. Depois, assim que eu me formei, eu peguei a sala de aula mesmo. (PROFESSORA 2, 2021, p. 1, informação verbal).

Professora 7: Eu fui estagiária no Programa Mais Educação, em 2012-2013, então eu atuei num programa do governo federal, dentro da minha comunidade. Era a escola em que eu atuo hoje. Eu era estagiária. Aí nós dávamos aula para crianças de 6 até 14 anos. Para crianças de diversas idades, e aí eu dava o que seriam ‘oficinas’. Oficina de Arte e Cultura. (PROFESSORA 7, 2021, p. 1, informação verbal).

Os depoimentos das Professoras 2 e 7 apontam o projeto do governo federal Mais Educação, criado pela Portaria nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), que tinha como um de seus objetivos proporcionar a melhoria da qualidade da educação pública por meio de atividades oferecidas ao aluno em período integral na escola, com atividades que envolvessem cultura, artes, esporte, lazer, acompanhamento pedagógico, educação ambiental, cultura digital, entre outros.

O artigo 2º da Portaria nº 17/2007 (BRASIL, 2007) define como fim do Programa:

Art. 2º O Programa tem por finalidade:
[...]

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares. (BRASIL, 2007).

Apesar da inserção da arte e cultura, entre os outros campos, na escola em período integral, nem a Portaria nem o Decreto referidos estabelecem como obrigatória a formação em nível superior do profissional responsável pelas aulas do Programa. A nomenclatura, aliás, segundo a Professora 6, é “estagiária”, evidenciando a falta de compromisso do Programa com a qualidade a que se deseja incorrer, uma vez que, se se admite que estagiários deem as aulas, é de se presumir que serão aulas de qualidade inferior à aula que seria dada por um profissional habilitado. O estagiário não precisa ao menos estar cursando licenciatura, como pode-se notar na fala da Professora 2, quando ela relata que cursava Estética e Cosmética. Entretanto, percebe-se como a atuação no Programa foi decisivo para essa Professora, pois foi com o contato com a escola que ela decidiu entrar para a formação em licenciatura.

Quando questionadas sobre atuação em outras funções no âmbito da educação, algumas professoras alegaram ter exercido alguma atividade fora do ensino regular. A Professora 1 relatou ter ministrado oficinas de arte em contraturno, a pedido de uma colega de trabalho que era diretora de uma escola, e a Professora 7 exerceu a função de assessora técnica na Secretaria de Educação. As Professoras 3 e 6 contaram que receberam convite para trabalhar na coordenação, mas que não aceitaram.

Em continuidade à entrevista, perguntou-se em relação à escolha da carreira docente, se esta era a primeira opção profissional das professoras e se encontram na sala de aula realização profissional. A Professora 1, ao tratar da memória da infância e o diploma de melhor desenho da escola, respondeu que sabia que sua realização profissional estava relacionada à arte e que faz aquilo que gosta. A Professora 2 conta que não era sua primeira opção, mas teve apreço após o contato com a escola por meio do Mais Educação, que tem desconforto com os problemas da educação pública, mas se sente realizada.

A Professora 3 também conta que não era sua primeira opção, pois gostaria de ter estudado Enfermagem, curso que não foi possível por ser integral (à época). Um amigo seu tinha cursado Educação Artística, lhe apresentou, tendo ela se interessado: “Ah, vou fazer, depois a gente vê o que dá” (PROFESSORA 3, 2021, p. 5, informação verbal).

A Professora 5 revela que não planejava dar aula. Esperava trabalhar com oficina de arte, ateliê ou museu, mas acabou fazendo “o concurso só por fazer” (PROFESSORA 5, 2021, p. 4, informação verbal), tendo sido provada e nomeada, entrando, assim, na área da educação, e que não tem planos e expectativas acerca da vida profissional.

O relato acima preocupa o pesquisador no que tange ao entendimento das motivações para a docência. Apesar de todos os percalços da educação, todas as professoras, à exceção da Professora 5, “tomaram gosto” pela sala de aula. Evidentemente não se contentam com tudo, mas têm perspectivas, enquanto a Professora 5 relata o contrário: fez a prova do concurso por fazer e, já tendo sido nomeada, assumiu. Este relato faz questionar sobre a ânsia da professora e possível desconforto e/ou descontentamento em lecionar, em tentativa de entender de quais formas isso pode, ou não, prejudicar a qualidade do ensino.

A Professora 6, apesar de ter cursado magistério e, posteriormente, Arte, e atuar na educação há 27 anos, afirma que sua primeira opção era Geologia, por questões familiares, que fazia mais sentido ela ter este curso naquele momento, mas não foi concretizado. Sobre sua realização profissional ela é enfática:

Professora 6: Olha, eu gostaria de viver de fazer pintura em parede, fazer pintura em tela... Enfim, eu gosto de pintar mural. Se fosse pra eu receber o que eu ganho dando aula, [como artista] eu preferiria. Eu não amo dar aula. Eu faço bem feito, com gosto, amo a disciplina, mas assim, se eu pudesse viver fazendo essas outras coisas [...] seria minha realização. A prática [artística] mesmo. (PROFESSORA 6, 2021, p. 7, informação verbal).

Dentre as oito entrevistadas, a única a relatar que queria ser professora é a Professora 6, que conta desejar ser professora desde a 4ª série (atual 5º ano) e que vê a carreira docente como realização profissional.

A Professora 8, como também já tratado anteriormente, alega que queria trabalhar com dança, ensino de dança. Não especificamente no ensino regular, mas acabou se encontrando na licenciatura após o episódio com o aluno da escola em que trabalhava como secretária. Sobre a realização profissional a Professora 8 desabafa:

Professora 8: Quando eu estou pensando [na relação] com os alunos, na troca, na sala de aula, sim, me sinto muito realizada. Não tem coisa melhor, mais gostosa que quando você está explicando e o seu aluno entende aquilo, uma descoberta... não tem profissão nenhuma que pague os olhos brilhando de um aluno, um cartãozinho, um obrigado

que o aluno te dá, mas quando a gente pensa na valorização, quando a gente pensa em respeito, e eu não estou falando só das pessoas fora da escola... estou falando dos colegas, coordenação, direção... eu tenho ficado bastante reflexiva sobre isso, repensando sobre isso, sobre a prática docente neste sentido. Você não tem respeito dos seus colegas, só tem valor português e matemática, seus coordenadores e diretores fazem de tudo para você ser insignificante... ‘ah, o aluno não precisa aprender arte, não precisa aprender educação física, não pode dar nota baixa...’ nota baixa em arte é 8, e eu acho isso um absurdo. (PROFESSORA 8, 2021, p. 6, informação verbal).

Este relato pode ser dividido em dois momentos: um de alegria pela profissão e outro de angústia. A propósito do prazer de lecionar, assim como a professora se realiza junto aos alunos, Bernardes (2011, p. 157) já havia tecido comentários sobre esta relação, tendo afirmado: “[...] este é o caminho que tenho feito e que interessou aqui: na experiência do outro tenho me visto e revisto; na experiência da sala de aula, na escola junto com as crianças, alimento-me como professora-artista”. Literalmente, o “alimento” é o que sacia e dá condições para força muscular e, figurativamente, para Bernardes (2011), dá a mesma condição, é o que a motiva, assim como à Professora 8.

Já em relação às angústias, como observado em Juazeiro do Norte-CE por Azevêdo (2013), em que as aulas de Arte são postas ao fim do dia letivo como um “descanso” para os alunos, há a cultura de que esta disciplina não reprova, que é fácil, que pouco precisa fazer para ser aprovado, como tratado pela Professora 8. Ao final do ano letivo os professores de Arte precisam quase declarar “guerra” para reter um aluno (caso seja necessário) e, ainda assim, se o aluno precisar da prova final de exame somente em Arte e se não atingir a nota necessária ele será aprovado, tamanho é o descaso com a disciplina. O relato da Professora de que “nota baixa em Arte é 8” e de pais de alunos não aceitarem notas baixas nessa disciplina se mostra verdadeiro. O desabafo assim continua:

Professora 8: E fora da escola tem os pais [dos alunos] que dão menos valor ainda [para os professores de Arte]. Quando eu olho para dentro da sala de aula eu me sinto realizada, mas quando eu olho pra fora da sala de aula eu não me sinto realizada, não me sinto valorizada, eu não me sinto reconhecida, não tenho sentimento nenhum a não ser desespero. (PROFESSORA 8, 2021, p. 6, informação verbal).

Não bastasse o descontentamento por parte dos colegas de profissão, o que por si já é de extremo desgosto por outro professor hierarquizar as disciplinas escolares, os pais de alunos estão a postos munidos contra os professores, em especial os de Arte. Não dão

suporte para os filhos e quando chamados à escola não compreendem o porquê de a professora de Arte estar de “implicância” com eles. A situação da educação tem caminhado para um cenário no qual os professores são vilões ou reféns que dependem da boa vontade de famílias e governantes/gestores.

Já a Professora 4 faz um relato alarmante sobre sua “escolha” por ser docente:

Professora 4: Eu queria ser médica. Na época, como eu sempre vim da educação pública, eu achava que eu não tinha condições intelectuais de chegar numa graduação maior. Eu pensava que, como o curso de História era menos concorrido, eu teria mais chances de estudar. Eu não queria parar de estudar. Eu não queria não passar no vestibular, por isso eu escolhi História. E ele [o curso] era noturno, e como eu tinha que trabalhar durante o dia, então eu tive que escolher um curso noturno e que eu tivesse condições intelectuais de passar. E aí, depois que eu passei, eu não tinha noção das coisas. [Meus pais] não tinham instruções para me dar. Aí a faculdade me mandou uma carta dizendo que a minha pontuação do vestibular me dava condições de fazer [o curso] de contábeis, que era o curso mais concorrido. Mas eu não tinha instrução e falei ‘não, vou ficar aqui mesmo’ e fiquei. Eu fiz na federal, na UFMS. (PROFESSORA 4, 2021, p. 5, informação verbal).

Em sua fala, a professora relatou que, por ter sido aluna de escola pública, não sentia com capacidade instrutiva para acessar o curso de Medicina, que era a sua pretensão. Devido a isto, ela escolheu o curso de História que a “aceitava” por ser menos concorrido e por ela ser menos “intelectual”. Tal fala revela a fragilidade da escola pública frente à baixa inserção de alunos oriundos do sistema público de educação em cursos mais concorridos. Entretanto, com a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que determinou que as universidades federais reservassem 50% das vagas de cada curso para alunos que fizeram o ensino médio em escola pública, este grupo passou a ter mais acesso ao ensino superior público. Ainda assim, os números são alarmantes: segundo o IBGE, no ano de 2018, apenas 36% dos estudantes da rede pública entraram na faculdade, enquanto os da rede privada somaram 79,2% (LOSCHI, 2018).

Outro aspecto a refletir sobre a fala da Professora 4 é em relação ao entendimento de que o ensino superior “filtra” os “mais capazes”, deixando os “menos capazes” para os cursos menos concorridos, e aqui se encontram os cursos de licenciatura.

A Tabela 2 mostra a concorrência do processo seletivo vestibular 2020 da UFGD. Nota-se que, dentre os dez cursos mais concorridos, somente dois são em licenciatura: Educação Física e Pedagogia. Diversos cursos tiveram concorrência perto de 1 candidato

por vaga³⁰, como Artes Cênicas, com 1,37 candidatos por vaga, e Geografia, com 1,28. Outros dois cursos de licenciatura ficaram com concorrência abaixo de um candidato por vaga: Ciências Sociais e Física, com concorrência de 0,73 candidatos por vaga. Os demais cursos podem ser consultados abaixo.

Tabela 2 – Concorrência processo seletivo vestibular da UFGD no ano de 2020

Posição	Curso	Vagas³¹	Concorrência
1	Medicina	20	235,55
2	Direito	27	31,52
3	Psicologia	30	15,5
4	Agronomia	25	11,36
5	Educação Física – Licenciatura	25	8,64
6	Administração	25	8,44
7	Engenharia Civil	30	6,77
8	Nutrição	30	6,63
9	Ciências Contábeis	25	6,04
10	Pedagogia – Licenciatura	25	5,24
11	Engenharia Mecânica	30	5,13
12	Engenharia de Computação	30	4,7
13	Relações Internacionais	27	4,41
14	Sistemas de Informação	25	4,16
15	Ciências Biológicas – Bacharelado	15	3,93
16	Zootecnia	25	3,84
17	História – Licenciatura e Bacharelado	30	2,57
18	Ciências Econômicas	25	2,56
19	Engenharia de Produção	26	2,15
20	Letras – Licenciatura	35	2,06
21	Química – Bacharelado	15	2,00
22	Engenharia Agrícola	25	1,88
23	Ciências Biológicas – Licenciatura	15	1,87
24	Engenharia de Energia	25	1,64
25	Química – Licenciatura	30	1,57
26	Matemática – Licenciatura	25	1,52
27	Letras-Libras – Bacharelado	30	1,5
28	Artes Cênicas – Licenciatura e Bacharelado	30	1,37
29	Engenharia de Alimentos	25	1,28
	Geografia – Licenciatura e Bacharelado	25	1,28
31	Engenharia de Aquicultura	30	0,77
32	Ciências Sociais – Licenciatura e Bacharelado	30	0,73
	Física – Licenciatura	30	0,73
34	Gestão Ambiental	25	0,48

Fonte: Coordenadoria do Centro de Seleção da UFGD (2020)

³⁰ O curso de Química é dividido com ingresso separado para os cursos Química Licenciatura noturno e Química Licenciatura vespertino. Para a elaboração do quadro 1 foram somadas as duas concorrências Química noturno 1,10 e Química vespertino 0,47, uma vez que ambos formam em Licenciatura no mesmo curso.

³¹ Quantidade de vagas ofertadas na modalidade ingresso por processo seletivo vestibular. As demais vagas foram ofertadas para ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Com os dados da Tabela 2 evidencia-se que a carreira docente não é tão almejada quanto outras carreiras. Dos 36 cursos ofertados para o vestibular 2020 da UFGD, cinco licenciaturas estão entre os dez cursos menos concorridos, dados que são preocupantes. Ora, um processo seletivo vestibular para um curso de graduação seleciona os melhores entre os concorrentes, mas com a atual defasagem de busca pela carreira docente, aqueles poucos que tentam a seleção para ingressar no ensino superior em licenciatura não têm grandes concorrentes. Longe de propor, aqui, que os sistemas de avaliação sejam falhos, mas pode-se esperar, por exemplo, que num processo seletivo vestibular de medicina só entrem os melhores, haja vista que a concorrência na seleção em questão passou de 235 candidatos por vaga, enquanto os cursos de licenciatura, por vezes, sequer completam uma turma inicial de 60 discentes. A “aceitação” pelos que não “zeraram” na prova do vestibular só faz questionar a qualidade dos alunos que estão entrando na universidade e, após, os que dela sairão. Como aconteceu com a Professora 4, que queria Medicina, mas entrou em História, pois era “o que ela daria conta de terminar”. E terminou.

Sem concorrência nos cursos de licenciatura fica fácil acessar a universidade. O desprestígio da carreira docente é amplamente conhecido: más condições de trabalho, salas superlotadas, salários abaixo da equivalência com outras profissões de nível superior, funções outras que não ensinar (como educar, por exemplo), ameaças por parte de alunos e pais, falta de materiais pedagógicos, falta de materiais de limpeza, falta de recursos humanos etc. A esses aspectos chama-se de crise das licenciaturas, sobre a qual Aranha e Souza (2013) comentam:

Ela (a crise) combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio). Esse baixo valor do diploma expressa uma terrível contradição: quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78).

Além, então, dos problemas de estrutura histórica-pedagógica das licenciaturas, tem-se o fato do declínio da procura por tais cursos. Com a universalização da educação básica e, em projetos futuros, a inserção de níveis de ensino em tempo integral, a demanda pelo professorado tende a aumentar. As contas não batem: necessita-se cada vez mais de

professores formados, mas cada vez menos existe o interesse de profissionais de permanecerem (ou ingressarem) em sala de aula.

Assim, encerra-se este eixo, cumprindo com as questões das entrevistas que versavam sobre a atuação das professoras na educação básica.

5 AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DE ARTE DE DOURADOS-MS

Nesta seção, em continuidade à seção anterior, analisa-se e discute-se as entrevistas com as participantes da pesquisa no que se refere às suas percepções, com objetivo de compreender como percebem as contribuições da formação acadêmica e continuada para a sua atuação profissional. A seção divide-se em duas partes, que configuram os dois últimos eixos temáticos a serem discutidos nesta Dissertação.

No primeiro eixo, desenvolvido no item 5.1 sob o título “Percepções acerca da formação continuada”, trata-se das falas das professoras no sentido de compreender como elas percebem a formação continuada e suas contribuições para a profissionalização, sendo subdividido em “Capacitação profissional: a Formação ao Longo da Vida” e “Contribuições da formação continuada”.

No segundo e último eixo de análise, desenvolvido no item 5.2 e chamado de “Percepções acerca da atuação profissional”, discute-se a atuação profissional das professoras, de que forma acontece o trabalho pedagógico, as dificuldades da sala de aula quanto à formação, bem como as suas perspectivas e expectativas para o ensino ideal de Arte no município de Dourados-MS.

5.1 Percepções acerca da formação continuada

Este item propõe-se a uma análise das entrevistas, localizando na fala dos sujeitos suas percepções sobre formação inicial e continuada e de que forma estas contribuíram para a sua prática pedagógica. Para tanto, cabe definir quais aspectos são considerados enquanto “percepções”. Para Schiffman (2005),

[...] a percepção envolve organização, interpretação e atribuição de sentido àquilo que os órgãos sensoriais processam inicialmente. Em resumo, a percepção é o resultado da organização e da integração de sensações que levam a uma consciência dos objetos e dos eventos ambientais (SCHIFFMAN, 2005, p. 2).

A percepção se dá por meio da significação do sujeito sobre os eventos a que ele teve acesso ou pensa sobre. Quando questionadas acerca da formação e profissionalização, as professoras precisam recorrer às memórias e significá-las de modo

a interpretar o que pensam a respeito de determinado evento, como relacionar a formação com a prática docente ou mensurar as contribuições de algum curso, por exemplo.

Para construção deste item dividiu-se as discussões em dois momentos, sendo o primeiro em relação aos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados e cursos de livre escolha e, como segundo eixo, as contribuições desses cursos para a sua atuação profissional.

5.1.1 Capacitação profissional: a Formação ao Longo da Vida

Inicialmente, cabe aqui explicar que, apesar de os documentos oficiais do município de Dourados-MS versarem explicitamente sobre a expressão “capacitação”, e muitas vezes aparecer esta terminologia no decorrer desta seção, assim como na seção 3.3, este pesquisador entende que ela não traduz o fim a que se propõe esta pesquisa e defende o uso dos termos “formação continuada” e/ou “formação ao longo da vida” e/ou “formação continuada em serviço”, como já mencionado na seção 2, pois a palavra “capacitação” implica capacitar alguém a alguma habilidade que ele não tem. No caso dos professores, seria como afirmar sua não aptidão para a docência, assim se fazendo necessário capacitá-los, o que espera-se não ser o caso. Tratando, então, como “formação continuada”, entende-se que são necessárias atualizações, diálogos, trocas entre pares e todos os outros aspectos já mencionados durante este texto.

Para a capacitação do profissional uma das atribuições das escolas é a de oferecer cursos de formação continuada, como mencionado pelas entrevistadas, como uma espécie de “reciclagem” (PROFESSORA 1, 2021, p. 1). Esta “reciclagem” caracteriza atualização profissional. A carreira do servidor efetivo municipal prevê classes e níveis como forma de progressão funcional e, para tanto, para ter direito a subir para classe subsequente, de A para B, por exemplo, o servidor precisa seguir alguns critérios, como tratou-se na seção 3. O professor servidor que se enquadra na classe A, que é a determinada para o início de carreira, para adquirir direito para a classe B precisa obter pontuação na avaliação anual de desempenho, cujo um dos critérios é participação em cursos de formação. Esses cursos podem ser eleitos pelo servidor, mas também são (ou deveriam ser) ofertados pelas unidades educacionais e Secretaria de Educação.

A problemática envolvendo a autonomia da escola em formular esses cursos, entretanto, se refere à não especificidade do curso em relação aos componentes

curriculares. Não é de se esperar que cada escola consiga elaborar um planejamento para formação continuada que atenda ao desejo de cada professor. Devido a isto, as formações acabam por ter um caráter generalista, sendo optadas, na maioria das vezes, por formações que possam atender aos professores de forma abrangente com temáticas em educação, que versem sobre “avaliação”, “currículo” ou, mais atualmente, sobre “estudos da BNCC”, entre outros.

Além da formação ofertada pela escola, a Secretaria de Educação também oferta cursos por área ou por etapa de ensino. As Professoras 5, 6, 7 e 8 mencionaram o curso específico de Arte, promovido no ano de 2020, em parceria com a UFGD, e outras professoras, como curso por etapa, citaram o ofertado pelo núcleo da Educação Infantil abrangendo as disciplinas de Arte e Educação Física. Sobre os tipos de cursos ofertados, pelo caráter da escola ter autonomia de escolher a temática da formação interna, tiveram diferentes cursos:

Professora 1: Jogos matemáticos, Educação Especial. Eu fiz vários questionamentos ‘por que nós não fazemos uma oficina de teatro?’. Eu acho que contempla as outras áreas, né? Você não vê um esforço pra isso. A escola funciona mais com o pedagógico, você vê que o que funciona ali é a questão pedagógica [questão de formação de maneira geral]. Então eu vejo que os cursos que tem lá [na escola] são impostos a mim. São cursos relacionados à psicologia das crianças... esses cursos a gente aproveita muito, e diz sobre o comportamento dos seus alunos e esses eu sou super favoráveis. Agora, jogos matemáticos, o que vai sobrar pro professor de arte? A confecção? Não, eu não posso só fazer confecção... teria que interagir, mas dentro do meu processo, não do deles, não da proposta deles, e sim da minha proposta, mais lúdica, né?! E isso não acontece, em nenhum momento. (PROFESSORA 1, 2021, p. 2, informação verbal).

O evento relatado pela Professora 1 acontece nas escolas com bastante frequência. A cultura em ambiente escolar de que o professor de Arte é o decorador da escola não é de hoje. Basta entrar numa instituição em meados de junho, por exemplo, e perguntar pelo responsável pela decoração da festa junina, que logo se tem a resposta: majoritariamente o professor de Arte. E assim ocorre no dia das mães, dos pais, folclore e todas as demais festividades, pois “[...] em muitas escolas existe uma crença de que o professor de Arte deve produzir trabalhos voltados para as datas comemorativas, muitas vezes com o intuito de enfeitar a escola” (VAN KAMPEN, 2013, p. 57).

Em começo de ano letivo o professor de Arte “precisa antever” quais serão os momentos comemorativos da escola, para já colocar no planejamento. Essas atividades

contemplam o currículo? Muitas vezes não. Essas atividades estão no Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a ser um projeto de cunho interdisciplinar que movimenta a todos os professores em função da aprendizagem dos estudantes? Certamente não. Para Van Kampen (2013, p. 57), “essas atividades nem sempre tem relação com o planejamento do educador ou o projeto político-pedagógico da instituição, mas continuam persistindo como prática em nosso país”, ou seja, é decoração por estética da escola, que interrompe o desenvolvimento educacional apenas por capricho dos gestores.

Regina (2012, p. 41) também discute brevemente a questão, apontando que, “[...] diferentemente do ensino das ciências ditas ‘duras’, infelizmente ensinar Arte e as suas linguagens está hoje muito mais associado ao lazer, ao divertimento, do que a conteúdos específicos das Artes, sejam eles visuais, dramáticos, musicais ou de dança”.

As demais professoras que comentaram os cursos oferecidos da escola relataram que não havia curso específico, sempre era com temática geral como, por exemplo, menciona a Professora 4 (2021, p. 2, informação verbal): “[...] e as formações da escola, mas não era específico para Arte. [Era] na grande área da educação”. Da mesma forma, a Professora 6 destaca os cursos ligados às questões da política curricular, em especial ligadas à BNCC:

Professora 6: [...] a gente estava estudando a questão da BNCC, muito voltada a isso. Nos reunimos enquanto professores de Arte, eu acho que umas duas vezes, e eu acho que tinha mais um outro componente curricular junto. E a gente fez essa formação, também sobre a BNCC, distribuiu em grupos para estudar melhor, fomos em salas separadas, para as pessoas nos explicarem melhor o que seria aquilo ali, então foi interessante, nesse caso. Porque eu creio que a formação continuada específica para componente curricular, ela funciona sim, muito, mas quando é separado de outros componentes [curriculares], porque quando é um geralzão (sic) assim, ele tende a divagar. (PROFESSORA 6, 2021, p. 2, informação verbal).

A Professora 7, no mesmo sentido, indica os mesmos elementos e acrescenta os cursos com foco em elementos ligados às avaliações externas e em larga escala, reforçando a percepção de que não existe a preocupação com cursos na área de Arte.

Professora 7: Na escola, quando a gente estava presencialmente, eu sentia que a gente estava tendo mais formações voltadas para o Ideb, por conta que a nossa escola tem avançado no Ideb, a cada etapa que sai as notas da prova Brasil, nosso índice tem crescido e nós estávamos estudando sobre isso. Depois nós tivemos formação sobre educação especial, com a professora da sala multifuncional, e depois formações

continuadas variadas, geralmente separam uma palestra a noite, porque assim todos os professores podem participar... essa é a metodologia que eles utilizam. E das temáticas que são pertinentes para ali [realidade escolar]. Agora, durante a pandemia, têm sido feitas... a gente tem dado algumas sugestões... ano passado a gente teve algumas, mas não tantas. [...] Quando era presencial a gente se reunia no sábado letivo, que era para formação... Então a gente já teve formação sobre ensino híbrido, a gente já teve formação sobre constelação familiar na escola, BNCC, currículo... a gente estudou bastante a BNCC. (PROFESSORA 7, 2021, p. 2-3, informação verbal).

Os relatos demonstram que as escolas têm ofertado os cursos de acordo com a realidade e as possibilidades da unidade educacional. Percebe-se a maior frequência de cursos com temáticas voltadas à BNCC, devido à inserção da Base na educação, demandando estudo de como esse documento implicou mudanças na forma de trabalho e organização escolar.

A Professora 3 relatou que teve oferta de curso pela escola, mas que não pôde participar, então não conseguiu dizer quais eram os temas de tais cursos. Já a Professora 5 relatou não ter realizado os cursos oferecidos pela escola e secretaria de educação, pois não teve interesse por aqueles não eram da área de Arte, enquanto sobre o específico afirmou: “Eu não participei porque eu achei muito pesado o que estavam pedindo que a gente fizesse, [em relação à leitura] de textos e de produção de muito conteúdo” (PROFESSORA 5, 2021, p. 2, informação verbal).

Em relação aos cursos que as professoras buscaram a partir do próprio interesse, duas das entrevistadas relataram não fazer cursos que não são obrigadas (Professoras 1 e 3). A Professora 1 “não busca muito fazer coisas que não são impostas” (PROFESSORA 1, 2021, p. 2, informação verbal), ou seja, faz somente o curso de formação ofertado anualmente pela escola. Já a Professora 3 afirma: “Olha, ultimamente não ando fazendo muito. No começo [da carreira] eu fiz bastante. [...] Mas de uns anos pra cá eu tenho feito só o mínimo mesmo, pra certificação da avaliação anual [do concurso]” (PROFESSORA 3, 2021, p. 3, informação verbal).

As demais professoras, em seus depoimentos, alegaram realizar cursos para além dos ofertados pela secretaria e município, como as Professoras 2, 4 e 5:

Professora 2: Então, assim, a gente mescla. Faz tanto curso de fora, quanto também, sempre que possível e que é oferecido, participa dos que estão sendo oferecidos pela secretaria de educação. (PROFESSORA 2, 2021, p. 2, informação verbal).

Professora 4: Sim, todo ano eu fiz [no período 2017-2020]. (PROFESSORA 4, 2021, p. 2, informação verbal).

Professora 5: Assim, sem ter sido obrigatório eu fiz o da história de Dourados, que teve ano passado [2020]. Fora esse, não teve nenhum do meu interesse. (PROFESSORA 5, 2021, p. 1, informação verbal).

As Professoras 6 e 7, por sua vez, destacaram os cursos feitos em formato *on-line*, em especial no período da pandemia do novo coronavírus.

Professora 6: Tem uma comunidade chamada Rede Pedagógica³². Eu fiz, ano passado, três cursos e esse ano já fiz dois [...]. Fiz outro ano passado sobre arte-educação, e foi maravilhoso, e tudo curso grátis, 120 horas, 80 horas, esse último, de arte e movimento, dessa Rede Pedagógica, ele trouxe vários autores de livros infantis. (PROFESSORA 6, 2021, p. 3, informação verbal).

Professora 7: Cursos de formação diversas? Nessa pandemia tenho feito muitos... cursos *on-line*... eu já inscrevi meu *e-mail* profissional em vários canais e vai aparecendo ali, na notificação, aí eu assisti palestras e tenho feito alguns cursos *on-line*. (PROFESSORA 7, 2021, p. 2, informação verbal).

Percebe-se que a maioria das professoras realiza cursos a partir de interesse próprio, sendo as Professoras 6 e 7 as mais entusiasmadas por buscar este tipo de capacitação. As demais acabaram por fazer quando surgiu algo de seu interesse, o que, de qualquer forma, se mostra melhor do que não fazer curso algum.

5.1.2 Contribuições da formação continuada

Em relação à contribuição dos cursos para a sua prática docente, as professoras relataram que tais cursos pouco agregam e não são tão significativos quanto deveriam, seja pela pouca oferta dos cursos por parte da secretaria e da escola, seja pelo pouco conhecimento ou preparo do professor cursista, como apontam as Professoras 4 e 8:

Professora 4: Os que eu fiz, [contribuíram] muito pouco. Mas muito pouco, é muito pouco [em termos de contribuição]. Por que o ‘pouco’ você ainda consegue avançar, mas é assim: quase que você não consegue avançar. Você fica na leitura mesmo. [Na sala de aula você] toca lá a música e fala ‘faz uma ilustração da música, desenha a parte que mais gostou, escuta a música...’. [...] Até os formadores parecem

³² Rede pedagógica é um portal *on-line* em que são ofertados cursos de formação continuada para educadores, com certificação, que pode ser acessado pelo link: <https://www.redepedagogica.com.br/>.

não ter muita habilidade [para formar]. (PROFESSORA 4, 2021, p. 3, informação verbal).

Professora 8: Eu acho que foram precários. Os professores querem atividades [prontas para usar em sala de aula]. Na minha opinião o professor de Arte, como os outros professores, precisa repensar a sua prática e você não vai fazer um professor repensar sua prática dando novas práticas e sim juntando [dialogando, compartilhando as práticas]. Os cursos poderiam ser mais intensos, mais profundos, não ficado só no superficial. Tem professor que não muda, e está usando atividade de 1996! (PROFESSORA 8, 2021, p. 2, informação verbal).

Essa situação deveria ser difícil de imaginar, mas não é. Num município de mais de 200 mil habitantes, com duas universidades públicas, duas faculdades privadas de ensino presencial e inúmeros polos de faculdades em modalidade a distância, seria de se esperar que houvesse mão de obra qualificada para treinar os profissionais de educação, por meio de parcerias com essas instituições ou contratando bons cursistas, mas não é a realidade. A realidade fica por conta da própria Secretaria de Educação ou da escola a elaborar o material pedagógico da formação continuada e sabe-se que não tem pessoal que dê cabo a esta função. A Secretaria de Educação deveria ter um responsável técnico de cada área e componente curricular, cuja função fosse estudar, adquirir conhecimentos, técnicas e teorias e transmiti-las aos professores por meio de formação continuada permanente. O que acontece, no entanto, é que os responsáveis pelos cursos de formação cambiam a cada gestão municipal ou deixam esta responsabilidade, como já discutido, para as escolas, de modo que, sabe-se, tal formação fique nas mãos de coordenadores, que já tem atribuições em demasia somando ao preparo das formações.

Já a fala da Professora 8 se mostra bastante corriqueira: é fácil encontrar professores, principalmente os que possuem formação em gerações anteriores, que chegam nos momentos das formações e não se interessam pelas discussões e diálogos. Eles querem que o professor formador do curso (ou coordenador, quando acontece na escola) forneça atividades prontas a serem aplicadas com os alunos, numa percepção de que os formadores façam seu trabalho de busca, planejamento e preparação de aulas, daí o sentido da Professora dizer que “tem professor [que] está usando [a mesma] atividade de 1996” (PROFESSORA 8, 2021, p. 2, informação verbal), ou seja, este não é um professor que tem 25 anos de carreira, e, sim, um professor de um ano de carreira que replicou sua prática pedagógica por 25 anos.

Honorato (2015, p. 35) se questiona sobre isso: “Como fazer para escapar da acomodação que acontece com os profissionais da educação em arte quando eles se

adaptam a uma proposta metodológica e nela criam um padrão de aula que é repetido dia-a-dia, ano-a-ano?”. Em uma de suas conclusões, a autora aponta “para a formação cultural de crianças e jovens, ligada ao convívio com as linguagens artísticas que disseminam a prática de novos olhares, novas escutas e novos movimentos” (HONORATO, 2015, p. 118), ou seja, se a demanda da escola pede novos olhares, o docente não pode ficar estagnado, estático, preso à metodologia e didática aprendidas em sua formação inicial.

Quando questionadas sobre o que consideram como maior contribuição para a atuação profissional, de forma quase unânime as Professoras deram ênfase à formação continuada. O relato da Professora 1 alarma:

Professora 1: Formação prática e teórica. Porque a prática não vem sem teoria. Você primeiro precisa ter esse conhecimento, para depois ter a prática. Academia e cursos complementam um ao outro. **Essa busca tem que partir de cada professor.** Eu acho que a escola precisa oferecer [cursos específicos], eu acho que ela precisa ter uma parceria para oferecer aquilo que é bom pra sua disciplina. (PROFESSORA 1, 2021, p. 5, informação verbal, grifos do autor).

O depoimento da professora recai sobre o profissional, deixando a cargo dele a responsabilidade sobre a própria capacitação e atualização profissional, o que vai de encontro ao que preconizam as políticas públicas de melhoria na qualidade da educação, pois tal capacitação é responsabilidade do Estado, como prevê o PNE e PME na Meta 16, e não do profissional buscar o conhecimento e se responsabilizar por isso.

As Professoras 2, 3, 4, 5 e 6 são enfáticas: formação continuada. Para elas, a formação inicial acadêmica não basta para a atuação profissional, pois é necessário atualização, conversa com os pares, discussão e trocas. As Professoras 2 e 3 relataram a importância desse aspecto, pois a dinamicidade da profissão e o tempo longínquo da formação inicial pedem pela continuidade nos estudos:

Professora 2: O professor tem que sempre estar estudando, as coisas vão mudando, vão atualizando e o professor tem que caminhar junto. A formação [continuada] é essencial. (PROFESSORA 2, 2021, p. 5, informação verbal).

Professora 3: Eu acho que a formação continuada ajuda bastante. Porque a formação inicial, além de sido lá atrás, muita coisa mudou desde que eu formei [...], então eu vejo que ficou faltando bastante coisa na minha formação. Foi o que eu tentei buscar durante esses anos, com a formação continuada. Acho que tem me ajudado bastante. (PROFESSORA 3, 2021, p. 4, informação verbal).

As Professoras 5 e 6 justificam a necessidade da formação continuada, pois, a partir dos cursos, dos encontros, é possível interagir e discutir com outros professores, adquirir novos conhecimentos para a melhora da atuação em sala de aula:

Professora 5: Estudar muito e ter formação [continuada], porque eu mudei muito a forma de trabalhar e dar aula depois de uma formação em Campo Grande-MS. Eles [professores cursistas] abordaram tantos temas e tantas coisas que foram relevantes pra mim enquanto professor que eu acho que mudou um pouco a forma como eu dou aula. (PROFESSORA 5, 2021, p. 4, informação verbal).

Professora 6: Eu ainda fico com a formação [continuada] pelo componente curricular. A gente pode discutir, a gente tem outros colegas junto [com trocas de experiências] ‘ah eu fiz essa prática, não deu certo...’, por exemplo, eu tenho cinco 3º anos e em três deu certo [o planejamento] e dois não deu, então a gente [discute] e entende o porquê. Então eu acho que a formação específica do componente curricular é primordial. (PROFESSORA 6, 2021, p. 6, informação verbal).

Apesar dessas professoras terem versado sobre a formação continuada, a fala da Professora 3 não condiz com outro momento da entrevista, quando ela alega não ter realizado os cursos de formação continuada ofertados pela escola e secretaria, assim como a Professora 1, que chama à atenção a relação teoria + prática, mas só realiza o curso anual ofertado pela escola que, diga-se de passagem, se resume a discussões teóricas.

A Professora 8 faz uma crítica no sentido de defender a formação continuada, mas uma formação continuada de qualidade, não um breve encontro em que se reclama dos alunos:

Professora 8: Não cursos de um sábado, um dia que você vai lá e fica discutindo nota de aluno etc., e sim cursos que agreguem, que te tragam uma teoria e te faça refletir sobre. Eu acho que uma formação para ser boa, ser rica e contribuir para o profissional, ela precisa ter o pensar sobre o aprendizado, em como esse aluno aprende, como o cérebro funciona, como ele aprende, daí você aprende isso e daí traz a sua especificidade. Como é o lado criativo desse cérebro? Uma formação precisa ter isso. Arte precisa aprender, não é passatempo, não é recreação, é aprendizado, é introspecção, é você se auto conhecendo, e se conectando com o mundo, então se arte é isso, como cérebro entende isso? E como eu vou expressar isso? Eu acredito que uma boa formação faz o professor repensar em como o aluno aprende e a partir disso direciona para aquilo que quer ensinar [...]. [Acredito que] tem que ter pelo menos uma formação continuada por ano, mas uma formação efetiva, e não estou falando de uma formação de um sábado, mas uma formação de três meses talvez. (PROFESSORA 8, 2021, p. 4-5, informação verbal).

A isto Santos (2016, p. 161) já tinha escrito: a formação continuada pode “[...] oferecer espaços propícios às discussões, às trocas e aos compartilhamentos de ideias e saberes docentes, estéticos, ético, político, relacional”, e como pontua a Professora, é necessário um curso que agregue, que discuta, dialogue, investigue a fundo as relações educacionais (SANTOS, 2016; HONORATO, 2015).

Já a Professora 7 vai além da formação em ambiente fechado:

Professora 7: Então, eu tenho refletido muito sobre as práticas e o que me enriquece, porque muitas vezes a gente se vê na mediocridade... [...] mas eu acredito assim, a respeito das minhas práticas artísticas, eu estou pensando mais sobre elas agora, porque eu me via muito mais como professora do que como artista, mas eu também produzo pra minha escola. Eu acredito que eu tenho que considerá-las mais [as práticas artísticas] para que eu possa me expressar enquanto artista e professora, mas eu acredito que as minhas aulas... eu tenho muita curiosidade do que está sendo produzido [no cenário artístico], mas isso eu acredito que é da prática de cada um. [...] Eu tenho aberto mais os olhos para essa questão de ser uma artista, também, além de ser professora. [...] Se você não está apreciando, nem produzindo arte, como você vai falar sobre arte? Você tem que ver, fazer, produzir arte, como professor, para que você possa dar aula também. (PROFESSORA 7, 2021, p. 8, informação verbal).

O relato dessa professora faz jus ao que foi elencado nos trabalhos de Alves (2018), Blanco (2017), Leite (2014), Momoli (2013) e Regina (2012), que versaram sobre a importância do fazer artístico para a construção do ser docente em Arte. Para Momoli (2013), a formação do “ser professor” perpassa o “ser artista” desde a formação acadêmica, e esta prática precisa de continuidade para a plena construção profissional:

A esteira que é produzida aqui tem o interesse de pensar a formação de professores em processos mais abertos, a arte e as provocações dos artistas, e, para isso, precisa que a subjetividade do docente esteja aberta a este trabalho contínuo, de mudança, de variações nas práticas existentes, a fim de que se possa acompanhar a complexidade do trabalho feito em arte e na docência em arte. (MOMOLI, 2013, p. 101-102).

Essas experiências devem ser encaradas de acordo com a especificidade de cada linguagem artística. Claro, não é de se limitar que o professor de Arte consuma e experiencie somente o tipo de arte em que se formou, mas que ele, necessariamente, tenha experiência prática na linguagem artística da formação inicial, como aponta Alves (2018, p. 105) quando defende que “[...] aquele que assume o papel de formador tem que ter

vivenciado e experienciado a linguagem da dança no seu corpo [...]” e que “[...] a linguagem da dança só será desenvolvida no contexto escolar por meio de uma formação do profissional calcada em uma experiência da dança no corpo”. O trecho trata, especificamente, da dança, mas serve ao contexto das demais linguagens artísticas.

Além da experiência, é de suma importância que o professor de Arte seja consumidor de arte. Ora, como ele pode ensinar, principalmente, sobre análise, leitura, crítica, fruição e estética sem ser conhecedor crítico de arte? Regina (2012) debate o assunto sobre o qual relata a Professora 7:

Ser professor de Arte envolve não apenas a ação profissional, como todo educador independente da disciplina, ele deve ter um grande conhecimento de quais objetivos quer atingir, do conteúdo, de técnicas, de tendências, de história, de metodologias de ensino e de aprendizagem. Ele [...] deve frequentar museus, ir às exposições, palestras, discutir sobre a Arte e o Ensino da Arte, deve estar sempre atualizando e seguindo a Arte pelo mundo [...]. O professor de Arte tem que ter consciência que trabalhar com Arte pode sensibilizar o aluno para que ele tenha uma postura crítica em relação à sociedade, ele tem o poder de transformar o futuro de uma criança. Ele pode e deve estimular os sentidos da criança e incentivá-la a enxergar o mundo de outras maneiras. (REGINA, 2012, p. 44).

Já em relação à preferência das entrevistadas quanto aos cursos específicos em arte ou cursos mais generalistas, as Professoras 3, 4, 5, 6 e 7 defendem que preferem os primeiros. As Professoras 1, 2 e 8 indicaram ambas as formações como importantes, não sendo um tipo como superior ao outro.

Professora 1: Eu preferia, se pudesse dividir, em fazer meio a meio. Ter uma parcela dentro de artes, né? Vamos dividir por áreas: área da linguagem, área das exatas. Poderia ser dividido por linguagens. (PROFESSORA 1, 2021, p. 3, informação verbal).

Professora 2: No momento que a gente tá agora eu acho que os dois seriam interessantes, por conta da inserção da Base [BNCC], que a gente tem que ter o conhecimento geral também. Os dois seriam interessantes, mas eu acho que falta bastante essa questão [da formação] da arte, até para poder valorizar mais a arte. Eu acho que quanto mais formação, mais informação a gente tiver, mais estímulo (...) [...] Mas também vejo a importância de ter a parte [curso] geral, por conta dessas novas orientações que estão vindo pra gente. (PROFESSORA 2, 2021, p. 3, informação verbal).

Professora 8: Depende. Eu acho muito importante que você tenha esse conhecimento amplo, conhecimento pedagógico, contextualização geral eu acho muito importante. Digamos 1 para 3, um curso geral para três específicos, principalmente voltado para as Artes Cênicas, que é o

que não tem, que o foco é só nas Artes Visuais. Mas uma formação [de qualidade]! (PROFESSORA 8, 2021, p. 2, informação verbal).

Com esses relatos percebe-se que as professoras entrevistadas não negam a importância da formação pedagógica em temas gerais. Conhecimento nunca é em demasia, mas é necessário verificar qual a demanda profissional concernente à formação inicial e continuada. A formação inicial já foi feita, está no passado; cabe, então, à formação continuada, o papel de atualizar, propor debates, discussões, novas metodologias, rodas de conversa dos êxitos e falhas, enfim, para uma qualidade da educação básica desejada. Conforme Honorato (2015, p. 58), “[...] o professor e a professora de Artes podem e têm condições de olhar para o mundo de outra forma”, e esta possui total relação com a sua percepção de ensino e de formação.

5.2 Percepções acerca da atuação profissional

Neste último eixo temático, antes das considerações finais deste trabalho de pesquisa, discute-se as questões sobre a percepção das professoras acerca da prática docente e suas relações com a formação inicial e continuada, de modo a atender às legislações sobre o ensino de Arte.

Em relação à suficiência da formação inicial para atuação profissional, as professoras foram indagadas se julgavam o curso de graduação como suficientes. Todas as oito professoras alegam que somente formação inicial não supre a demanda do ensino de Arte. Relato que chamou atenção foi da Professora 2, que pensa nas aulas que teve dessa disciplina quando aluna da educação básica:

Professora 2: Com o que eu vejo hoje, não. Só se fosse pra eu ser uma professora igual aos professores de Arte que eu tive, em que a gente aprendia a arte plástica na escola, desenhar e pintar. E o desenhar era copiar. Fazer cópia. Quem fizesse o desenho mais [parecido] ao desenho que estava sendo mostrado era o que estava correto. [Se fosse assim], seria [suficiente a formação], mas eu acho que não é suficiente para os alunos eu mostrar só as artes visuais, eu acho que eles merecem ter desde a escola o contato com tudo o que ele puder [em relação à Arte]. (PROFESSORA 2, 2021, p. 4, informação verbal).

A situação acima remete aos docentes do século passado, quando os professores tinham formação em licenciatura curta e formação generalista, mas, mais que isso,

recebiam formação tecnicista, levando os alunos à mera reprodução de desenho e pintura. Não é difícil encontrar discurso pronto sobre o papel das aulas de Arte, afinal, a construção histórica de sua inserção na escola não acabou totalmente com o estigma de sua função enquanto recreação ou decoração, como discutido no item anterior. Sobre isso escreveu Regina (2012):

Sabemos que em muitas escolas brasileiras, até hoje ensinar Arte é atividade e não disciplina, ou seja, ensinam-se técnicas e realizam-se atividades sem considerar que há um conteúdo específico que deveria e poderia ser ensinado. Atividades e técnicas acabam ocupando o lugar de conteúdos e objetivos. Muitas vezes as atividades direcionadas são relacionadas a alguma data festiva, ou evento da escola. (REGINA, 2012, p. 16).

Esta visão das aulas de Arte precisa ser diariamente combatida e, para isso, é necessário que os professores tenham firmeza quanto ao embate e postura de colocar a Arte no seu lugar enquanto disciplina, e não como suporte pedagógico para outras disciplinas ou enfeite escolar. Sobre este assunto a Professora 7 aponta:

Professora 7: Eu percebi que os maiores eventos eram datas comemorativas [...]. [...] [a Arte] não é suporte de nenhuma outra disciplina. A nossa disciplina já é interdisciplinar por natureza. Você fazer uma parceria com outro professor, ok, mas utilizar a arte como suporte para aprender matemática [por exemplo], não é isso [o ensino de Arte]. (PROFESSORA 7, 2021, p. 6, informação verbal).

Nesse sentido, é preciso que as instituições de nível superior ofertantes de cursos de licenciatura em Arte se atentem às especificidades da área e façam ponte com a escola e com a rede de ensino, em diálogo com as secretarias de educação, para mostrar que a Arte não é o caminho de descanso dos alunos, tampouco o lugar de recortar bandeira de festa junina. Para Honorato (2015, p. 123), “[...] a formação de professores e professoras de Artes precisa ser marcada pelas especificidades da área nas suas metodologias, nas suas teorias fundamentais, nas ações relativas aos campos de atuação do profissional”.

Em sequência, questionou-se se as professoras lecionam somente a partir da formação inicial, no sentido de entender se elas tratam dos eixos da BNCC “artes visuais”, “dança”, “música” e “teatro”, ainda que não sejam da formação inicial. Todas as professoras, ainda que minimamente, alegam abordar outras linguagens artísticas.

Professora 1: Existe uma pequena introdução em Teatro, porque no planejamento vai ter que contemplar tudo o que tem lá no curricular, das quatro linguagens [...], mas eu trabalho mais as plásticas no desenvolvimento daquilo que eu acho que posso oferecer de melhor, e busco oferecer em pequena quantidade as outras áreas, outras linguagens. (PROFESSORA 1, 2021, p. 4, informação verbal).

Professora 2: Eu tento colocar alguns outros eixos da arte também, Música, o Teatro. A gente tenta trabalhar também. Claro, eu não domino tanto quanto quem é formado nessas áreas, então aquilo que está ao meu alcance eu busco fazer. Eu acho que a criança tem que ter esse contato com todos os tipos de arte. Sempre que possível eu tento levar algo pra eles, nessas temáticas também. (PROFESSORA 2, 2021, p. 4, informação verbal).

O trecho “[...] sempre que possível eu tento levar algo pra eles, nessas temáticas [...]” (PROFESSORA 2, 2021, p. 4, informação verbal) faz pensar quanto ao entendimento da Professora 2 em relação à especificidade das demais áreas artísticas, pois se ela alega que a criança deve ter contato com as quatro linguagens artísticas, ela não pode, “sempre que possível”, aplicar uma atividade da Arte em que não é formada. Sua fala provoca a sensação de precariedade ou, ao menos, de aplicação de atividade sem propósito, para que “não passe em branco”. Porém, se a mesma Professora relatasse algo no sentido de “eu faço um planejamento contemplando o Teatro, ainda que não seja a minha formação, mas eu me empenho para aprender e ensinar”, demonstraria mais segurança, ao invés de improvisado.

As demais professoras também se posicionam:

Professora 3: [...] a gente tem no currículo que [tem] que trabalhar o Teatro, a Música e a Dança, então eu trabalho de uma maneira mais superficial. Não trabalho tão aprofundado como eles [sistema de ensino] pedem que a gente trabalhe, porque eu não tenho conhecimento. Como música, está lá partitura, notas musicais [...] então como eu vou trabalhar isso se eu não sei? Então assim, a gente trabalha música? Trabalha, mas da forma superficial. Teatro, vai trabalhar? Trabalha um pouquinho de teatro, mas não da forma que eles pedem que seja, até porque pelo número de aula que nós temos, é muito difícil trabalhar tudo isso. (PROFESSORA 3, 2021, p. 3, informação verbal).

Professora 4: Não. Vou confessar que não [leciono somente a partir da minha formação]. Aí você percebe que... música, mesmo, eu não consigo atender à leitura da música [para poder ensinar]. Eu não sei ler partitura. Como eu vou ensinar a leitura de partitura? Eu não sei tocar um instrumento. (PROFESSORA 4, 2021, p. 3, informação verbal).

Professora 5: [...] então, onde que é a música por exemplo? Eu não sei se é só colocar uma música para as crianças ouvirem. Essa é a minha questão de dizer ‘ah, eu trabalho com isso’. Eu não sei se é assim. A gente leva a música, a gente estuda as letras. E usa a música para fazer as crianças trabalharem alguma coisa visual, mas eu não sei se é isso

que eu deveria estar ensinando. É bem superficial [ensinar as demais linguagens]. (PROFESSORA 5, 2021, p. 3, informação verbal).

As Professoras 3, 4 e 5 mencionaram o ensino de Música. De fato, levar uma música para a sala de aula e pedir que os alunos façam um desenho não é aula de Música. Assim como ler um texto dramático apenas por ler não é aula de Teatro e experimentar danças não é aula de Dança. Cada linguagem artística tem suas técnicas próprias.

Azevêdo (2013), em coleta de dados com diretores escolares para a sua pesquisa, os questionou se sabiam que o ensino de Música configura área própria e específica na escola, desde a Lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de Música no componente curricular Arte (BRASIL, 2008b). Em suas observações, “[...] boa parte dos diretores entende que apenas um profissional habilitado em Música seria capaz de ministrar essa linguagem artística na escola. Porém, esse sujeito ainda é raro para as bandas de cá. Esse não é um problema apenas em Juazeiro do Norte” (AZEVEDO, 2013, p. 47). É um problema ainda maior “para as bandas de cá”, em Dourados-MS, onde não há nenhum professor com formação em Música, nem em Dança, ou seja, nenhum professor de Arte tem habilitação formal para ensinar tais conteúdos.

Professora 6: Não é o perfeito [transitar entre as artes], mas já é alguma coisa. Lá nos PCNs³³ já se falava sobre as quatro linguagens [artísticas], mas agora, como se cobrou mais, está se cobrando mais, a gente tem que buscar. Lá atrás eu achei difícil, porque a minha formação é em Artes Visuais, mas hoje em dia eu tiro de letra, porque eu vou atrás, eu vou pesquisar, eu vou ver um teatro, ver uma dança diferente [...]. (PROFESSORA 6, 2021, p. 5, informação verbal).

A Professora 8, que também transita pelas artes, se mostrou a única com certa organização e planejamento acerca do assunto:

Professora 8: Não [leciono somente a partir da minha formação]. Eu tenho a questão das Artes Visuais, mas ela é bem superficial. Quando eu penso na minha aula, o que eu penso em artes visuais? Eu não sou formada [em Artes Visuais], então eu não tenho embasamento, um conhecimento suficiente, então como eu vou ensinar aquilo que eu não sei? ‘Ah, mas você não pode pesquisar na internet sobre uma atividade?’. Posso, mas isso não me dá embasamento [suficiente]. Como eu fazia minhas aulas? A gente tem quatro bimestres, então eu direcionava cada bimestre para cada linguagem artística. Então eu

³³ PCNs eram os Parâmetros Curriculares Nacionais que norteavam os trabalhos dos professores, surgidos na década de 1990, que continuaram até a inserção da BNCC.

direcionei assim: Primeiro, as Artes Visuais, daí a Dança, que eu associo ao dia 29 de abril, que é o dia mundial da dança... daí eu entro com o Teatro, que tem o dia internacional do Teatro no terceiro bimestre, então eu *linquei* (sic) as datas comemorativas com os conteúdos. E no quarto bimestre eu trabalho Música. (PROFESSORA 8, 2021, p. 3-4, informação verbal).

Sobre este ponto, questiona-se: pesquisar na internet e/ou em livros, assistir a um teatro, ver uma dança diferente, habilita alguém a lecionar sobre isso? Conforme abordado anteriormente, ao professor de Arte cabe ser consumidor de arte. É preciso que ela esteja no meio artístico para desenvolver pensamento estético, crítico, reflexivo, entre outros, mas sem a educação formal não é suficiente. Fosse o caso bastaria extinguir as licenciaturas e perguntar às ruas quem tem interesse de pesquisar qualquer conteúdo para ensinar, pois a escola precisa desta mão de obra. Precisa-se encarar a formação de professores com mais seriedade!

Professora 7: Às vezes eu uso o que tem no livro didático como suporte. Às vezes fala sobre uma peça teatral, ou uma música, e eu utilizo sem problemas o que traz no livro didático, mas hoje eu sei que eu não dou aula de Teatro, não dou aula de Dança, não dou aula de Música: eu dou aula de Artes Visuais. Só que eu tenho me interessado muito sobre este tema, porque é uma dúvida de todos nós [professores de Arte], e nós temos que ter essa garantia, pois nós lutamos historicamente para que fosse desmembrado [o curso de artes], então é uma luta que não é de hoje, não fui eu que construí isso, foram os arte-educadores que lutaram, para que tivessem formações em licenciaturas específicas. (PROFESSORA 7, 2021, p. 5, informação verbal).

Quanto ao ponto tocado pela Professora 7, cabe retomar o exposto na seção 3.1, sobre as lutas dos arte-educadores. A divisão em quatro linguagens artísticas não foi aleatória; antes, se deu pela luta por parte dos educadores, sindicatos e grupos organizados. Depois de tamanha batalha, é preciso posicionamento dos docentes para que sejam ouvidas suas vozes e governantes e secretários de educação adequem o currículo de Arte de acordo com a formação do professor. A isto Santos (2016) pontua:

É importante que se diga que as lutas mais recentes de milhares de arte/educadores brasileiros, intensificadas a partir dos anos de 1980, juntamente com a FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil) mostram as dificuldades enfrentadas por este campo do saber, mas também apontam para avanços. A partir dessas mobilizações são articuladas políticas que visam reverberar em melhoria do Ensino de Arte, bem como afirmar a manutenção e a garantia do seu espaço no

ambiente escolar das instituições formadoras de todo o território nacional. (SANTOS, 2016, p. 172).

Apesar disso, pode-se perceber que há um consenso sobre o direito do aluno de acesso às diversas linguagens artísticas. O livro didático, por exemplo, propõe o estudo das quatro linguagens artísticas, de acordo com a BNCC. Ainda que com certa resistência as oito professoras relatem que apresentam ou utilizam, de forma ou outra, atividades oriundas de formação outra à sua, somente a Professora 6 comenta com certa confiança e concordância com esta prática, a qual ela chama de “polivalente”. A polivalência, em Arte, configura exatamente o que tal professora relata: ensinar um pouco de tudo.

Para Azevêdo (2017),

[...] sabemos que é corrente no Brasil a premissa de que o professor de Arte nas escolas deve ser capaz de transitar pelas diferentes vertentes da Arte. Portanto, um professor de Arte, na Educação Básica, precisaria abordar em suas aulas conteúdos de Teatro, de Música, da Dança e das Artes Visuais. Isso é uma realidade e não há como negá-la. (AZEVEDO, 2017, p. 151).

De fato, não há como negar tal realidade, e é isto que a Professora 7 critica, afinal, houve movimento da classe dos arte-educadores no sentido de desmembrar as artes para cada linguagem específica, ou seja, o prudente seria que cada profissional habilitado em determinada área lecionasse de acordo. Reafirma-se, pois, o que disse a professora, “[...] pois nós lutamos historicamente para que fosse desmembrado [o curso de Artes], [...] para que tivessem formações em licenciaturas específicas” (PROFESSORA 7, 2021, p. 5, informação verbal).

Perguntou-se, então, se elas sentem conforto em lecionar a partir de uma formação que não tiveram. A única entrevistada que relata se sentir confortável foi a Professora 6. As demais afirmam o contrário:

Professora 1: Não, eu não me sinto confortável, mas eu tenho que fazer. Eu acho que eu tenho que buscar muito mais. (PROFESSORA 1, 2021, p. 4, informação verbal).

Professora 2: A música, que pra mim é algo mais tranquilo, como eu trabalho com as crianças menores, a parte de música ainda me sinto um pouco mais à vontade. Agora, a questão do teatro, da dança que já não é o que eu consigo e eu, particularmente, não me vejo fazendo, levando isso [conteúdos dessas artes], eu fico mais travada. [...] Eu me sinto mais à vontade com a minha formação [em Artes Visuais]. (PROFESSORA 2, 2021, p. 4, informação verbal).

Professora 3: Não. Porque eu não gosto de trabalhar aquilo que eu não tenho muito domínio [...]. É complicado, eu não gosto muito não. Trabalho porque tem que trabalhar. Mas não que eu goste... (PROFESSORA 3, 2021, p. 4, informação verbal).

Professora 4: Não me sinto. (PROFESSORA 4, 2021, p. 3, informação verbal).

Professora 5: Não. Eu preciso estudar. Quando a gente vai levar algum conteúdo, eu sempre vou buscar. Mas a gente não tem prática nisso. Não tenho confiança pra trabalhar as outras linguagens. (PROFESSORA 5, 2021, p. 3, informação verbal).

Professora 7: Não, e hoje bem menos [que anteriormente]. Eu já tive práticas [em sala de aula] que hoje eu não teria, de você estar utilizando de forma errada [os conhecimentos específicos por falta de formação]. (PROFESSORA 7, 2021, p. 5-6, informação verbal).

Professora 8: Não. [...] Eu gostaria muito de estar voltada só para a minha área, que é algo que eu tenho propriedade daquilo [com formação acadêmica]. (PROFESSORA 8, 2021, p. 4, informação verbal).

Nesses relatos aparecem o descontentamento nesse “transitar” e, mais que isso, o fazer pela obrigação, como conta a Professora 3: “trabalho [todas as artes] porque tem que trabalhar” (PROFESSORA 3, 2021, p. 4, informação verbal); isto por que os documentos legais direcionam a esta prática.

Outra fala da Professora 1 também revela preocupação quanto à prática docente e à fragilidade da formação inicial:

Professora 1: Nós [professores formados em Artes Visuais] não tivemos na grade música, [...] nós não tivemos teatro e dança... nós estudamos muito a história da Arte no geral. Seus movimentos, movimentos artísticos, a evolução da arte. Bem distante a gente passava um pouquinho sobre a dança, mas, assim, tem muita coisa que necessita [ter na formação]. Eu fui supervisora do Pibid da UFGD, em Artes Cênicas [...]. Ele [o aluno do Pibid] tem o lado da música, do teatro. [...] Os alunos do Pibid de Artes Cênicas extravasam, eles querem colocar o potencial totalmente ali... então foram experiências que eu tive que eu vi [enquanto supervisora de Pibid] em que eu não tenho formação nenhuma. Para fazer essa aplicação de teatro tem que ter estudo. Porque não é fácil aplicar o teatro sem conhecimento. A música você não vai ficar lá só fazendo experimentos aleatórios, você tem que compreender algumas coisas... isso não foi ofertado na faculdade. (PROFESSORA 1, 2021, p. 3-4, informação verbal).

O Pibid referido pela professora é o Pibid-Teatro, subprojeto da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), da UFGD. Este projeto é uma ponte entre universidade e comunidade escolar em que os alunos de graduação recebem uma bolsa e cumprem uma jornada na escola, sendo supervisionados por um professor supervisor, também bolsista do projeto, havendo trocas e compartilhamento, no sentido de dar um

preparo para a docência ao aluno e, em outra via, por meio de reuniões, encontros e discussões, há a atualização profissional ao professor supervisor, na universidade.

Desta forma, a Professora 1 revela que, ao passo que ensina aos alunos de graduação, também aprende com eles, principalmente por ela ser das Artes Visuais e os alunos das Artes Cênicas. Ainda assim essa troca não é suficiente para dar cabo à demanda de formação, pois, para lecionar Teatro, a Professora 1, por certo, deveria ter a formação em licenciatura em Teatro ou Artes Cênicas.

Com este ponto concorda Makino (2013), que comenta sobre os resultados da pesquisa desenvolvida em uma escola do estado de São Paulo que contava com o Pibid do subprojeto Música, chamado LEM-PIBID:

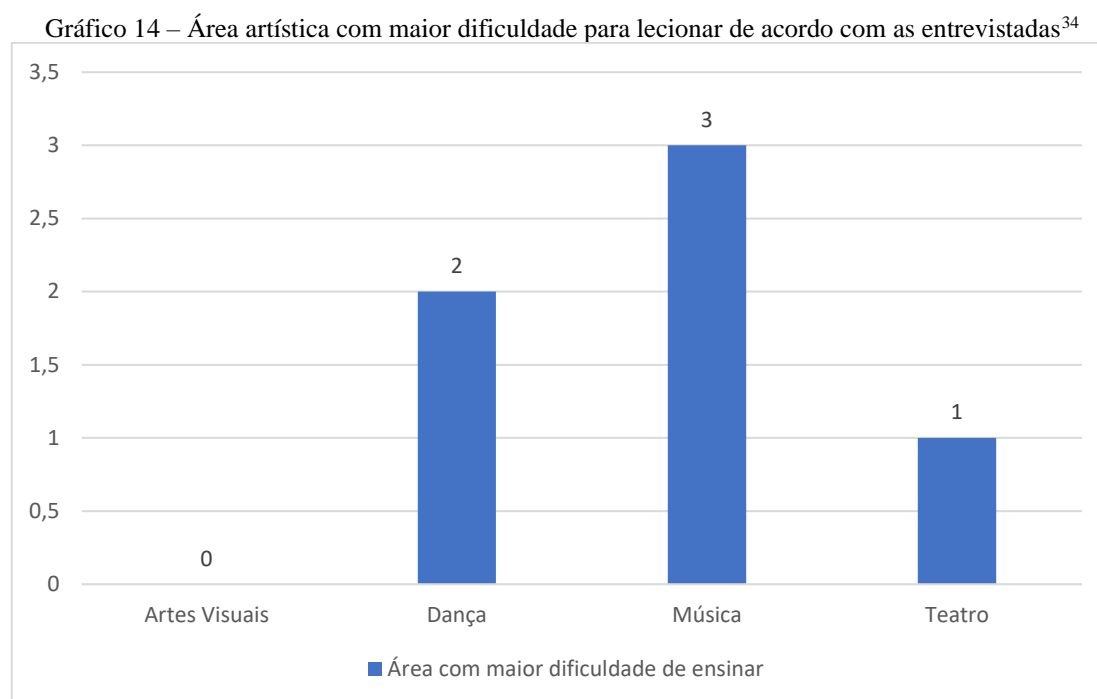
A troca de saberes foi de extrema importância para o andamento do projeto. Os saberes construídos pelos docentes mais experientes, os saberes em construção das crianças, os saberes que as crianças já traziam consigo, os conhecimentos da arte de conduzir aulas que os bolsistas compartilhavam com todos. (MAKINO, 2013, p. 166).

Neste relato, a autora aponta que o Pibid enriquece o aprendizado de todos os envolvidos, desde alunos da escola, alunos da graduação e professor supervisor da escola.

Questionou-se, então, qual das linguagens artísticas elas têm mais domínio, facilidade para ensinar, e com qual possuem maior dificuldade, pois todas lecionam pelos demais eixos artísticos. A Professora 6, que alega não ter desconforto em transitar entre os eixos, relata dominar as Artes Visuais, mas estuda as demais artes: “de uns dois anos pra cá (por isso é importante a formação [continuada]) eu tenho procurado me habilitar mais nessas outras áreas, da dança, música e teatro, para poder passar para os alunos” (PROFESSORA 6, 2021, p. 4, informação verbal). Já a Professora 7, apesar de usar as demais linguagens artísticas como suporte, alega não dar aula de Teatro apenas por fazer uma cena teatral com os alunos:

Professora 7: [...] fiz apresentações teatrais com meus alunos na escola, mas com suporte do livro didático. [...] Eu sei que se eu fosse professora de Artes Cênicas meus alunos estariam bem melhores na apresentação que eles fizeram, mas era algo que eles queriam fazer e então eu só dei um suporte para que isso fosse possível, mas eu não estava dando aula de Teatro, eu estava apoiando a expressividade deles, a forma deles [de expressar como queriam]. (PROFESSORA 7, 2021, p. 7, informação verbal).

Enquanto as professoras revelam ter mais facilidade com as Artes Visuais, as maiores dificuldades se dividem. Duas respostas para “maior dificuldade em Dança” (Professoras 1 e 5), três respostas para “maior dificuldade em Música” (Professoras 3, 4 e 8) e uma resposta para “maior dificuldade em Teatro” (Professora 2), como pode ser consultado, para melhor elucidação, no Gráfico 14.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O Gráfico 14 aponta que há algo a ser corrigido para a formação continuada dos professores de Arte de Dourados, mostrando a urgência de medidas e providências formativas, por parte da SEMED, quanto aos cursos com temática em ensino de Dança, de Música e Teatro. Evidencia-se que, se nenhuma das professoras tem como maior dificuldade as Artes Visuais, por conta da formação inicial, o ensino desta linguagem artística está ideal, o que apenas reafirma a necessidade de se repensar o ensino das outras artes nas escolas do município, quiçá na educação básica como um todo.

Se o professor não possui dificuldade de ensinar a Arte na qual tem formação inicial, o mais sensato é criar um documento legal, por parte do município, no qual se conduz a algo no sentido de que “ao professor de Arte caberá o ensino no eixo ao qual

³⁴ A Professora 6 alegou não ter dificuldade em nenhuma arte, por isso não foi contabilizado no Gráfico 14. A Professora 7 contou que, apesar de usar as demais áreas artísticas como suporte para as Artes Visuais, ela não dá aula de Dança, Música e Teatro, logo, não há a dificuldade para algo que não se leciona, também não sendo contabilizado em Gráfico.

condiz com sua formação inicial” e, assim, o departamento de ensino da SEMED deverá construir um currículo específico para as quatro linguagens artísticas, ou ao menos àquelas em que se tem profissional em exercício, que são Artes Visuais e Teatro.

Por fim, como última análise deste eixo, após a compreensão das percepções das professoras sobre a prática docente e a sua relação com a formação inicial e continuada, questionou-se qual seria a configuração ideal para o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste ponto se faz necessário deixar todos os relatos das professoras, com o mínimo de supressão:

Professora 2: Eu acho que se a gente tivesse mais aulas [semanais] e conseguisse oferecer todos esses eixos de arte para os alunos de forma melhor, por exemplo, um professor realmente formado em música para trabalhar com essa questão com os alunos... o [professor de] teatro poder trabalhar o teatro com os alunos... Que pudesse ter profissionais formados [específico]... claro que eles teriam que ter as outras formações também [por meio] da formação continuada. Mas acho que se a gente tivesse maior tempo com os alunos [em sala de aula], porque eu acredito que as duas aulas [semanais] não são suficientes pra gente trabalhar e eles dariam mais valor à Arte e a gente conseguiria trabalhar melhor com eles. Teria que ter toda uma reestruturação. Deveria ter quatro aulas de Arte, uma pra Música, uma para Dança, uma para Artes Visuais e outra para o Teatro. E daí cada professor ficaria com uma aula de 50 minutos. Teria que ter toda uma reestruturação para o ensino da Arte. (PROFESSORA 2, 2021, p. 5, informação verbal).

Professora 4: [...] que tenha um professor de [Artes] Cênicas, um professor de Música, um professor de [Artes] Visuais, sabe?! Tem que ter e tem que ter ambiente pra isso, também. Como você vai dar aula de Artes Cênicas com um monte de cadeiras [na sala de aula]? E Artes Visuais, então, com aquelas cadeiras? [...] Tem que ter a sala para atender cada linguagem. Tem que ter laboratório, o espaço para cada linguagem, para que esses alunos possam desenvolver essa competência de leitura de imagem, de leitura de música, de produzir, de criar. (PROFESSORA 4, 2021, p. 4, informação verbal).

Professora 6: O meu sonho seria isso: eu ter minha sala separada. Aí teria uma sala pra Música. Uma sala para Teatro com palco, com figurino, iluminação. Teria outra sala pra Dança. E outra sala para Artes Visuais, com pincel, com tinta, enfim. (PROFESSORA 6, 2021, p. 5, informação verbal).

Trata-se de uma reclamação muito comum dos professores de Arte: a falta de um espaço adequado. Não são muitas as escolas públicas que têm laboratórios, principalmente de Arte. Uma sala sem mesas para práticas corporais, materiais adequados de desenho, pintura, recorte, colagem e escultura, laboratório de maquiagem e figurino,

enfim, são tantas as demandas da aula de Arte que caberia uma pesquisa só para esta temática. E como é atualmente? Azevêdo (2017) assim a caracteriza:

[...] a aula regular no Ensino Básico tem outras características. Primeiro, os espaços: repleto de carteiras dos estudantes, birô³⁵ do professor, cadeira do professor, lixeiro, mochilas a valer, ventilador de teto (em geral pouco silencioso), gente passando em frente das salas, barulho de sobra, sem contar que com frequência aparece alguém para dar algum aviso bem no meio da aula. E o tempo? Cinquenta minutos que, no final, muitas vezes, se transformam em vinte. (AZEVEDO, 2017, p. 137).

Conforme os relatos, duas aulas de 50 minutos não bastam para dar conta do conteúdo específico de uma linguagem artística, além do tempo “perdido” arrastando mesas e cadeiras para se ter um ambiente que propicie o desenvolvimento das habilidades da aula do dia, isso quando o professor tem “sorte” de ter o tempo total da aula, pois como relatou a Professora 3, “[...] às vezes você pega o lanche no meio da sua aula, aí já foi meia hora da aula só pro lanche. Só faz chamada, porque eles são pequenos, demoram para comer, para se organizar” (PROFESSORA 3, 2021, p. 4, informação verbal).

Para os Anos Iniciais, em Dourados-MS, são duas aulas conforme exposto na seção 3, ou seja, na semana, tem-se 1h40 para trabalhar Arte, o que se mostra pouco democrático, pois para Português e Matemática são 8 e 7 horas-aulas semanais, respectivamente. Esta discussão, entretanto, cabe a outro momento. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental é reservada apenas uma aula de Arte na semana. Azevêdo (2017) pontua de forma correta, pois são inúmeros os infortúnios que acontecem na escola, além das citadas pela autora, como o lanche que acontece durante a aula, como bem lembrado pela Professora 3, e os dias chuvosos nos quais não aparecem alunos ou há dispensas das aulas por conta de conselhos de classe, entre tantos outros motivos. Enfim, ao final do bimestre o aluno tem pouquíssimo tempo hábil para tal disciplina.

Excetuando a questão do espaço escolar e de materiais, volta-se à discussão sobre o profissional que, sumariamente, são relatos sobre a presença de profissionais com habilitações específicas:

Professora 3: Eu acho que tinha que ter professores específicos para cada uma dessas áreas que eles querem que as crianças tenham essa [aulas]. Eu acho que seria melhor. (PROFESSORA 3, 2021, p. 4, informação verbal).

³⁵ Mesa de trabalho do professor.

Professora 5: O ideal seria mesmo um professor para cada área. (PROFESSORA 5, 2021, p. 4, informação verbal).

Professora 7: O ensino de arte adequado, na minha concepção, deveria ter aula de todas as artes dentro da escola, com os professores específicos. [...] Eu não sei como seria [feito], se teria quatro aulas de arte, seria contraturno, não sei... Eu acho que deveria ter, mas eu não sei que forma seria, [teria que estudar]. De que forma nós construiríamos esse currículo? Diminuiria uma das oito aulas de português para colocar [mais aula de arte]? Não sei, mas eu acho que deveria ser adequado para que houvessem todas as linguagens da arte: Dança com professor formado e habilitado. Não professor pedagogo, não professor de Artes Visuais, mas o professor de Dança. O professor de Dança, de Teatro, de Artes Visuais... Porque assim a gente caminharia para que se tivesse mais espaços dentro da escola adequados para a arte... ou seja, nosso Estado não valoriza as artes, não valoriza história, não valoriza a cultura... quer só que os alunos saibam interpretar e calcular. (PROFESSORA 7, 2021, p. 7, informação verbal).

Já a Professora 8 compartilhou o que considera ideal para o ensino de Arte no mesmo sentido de ter os quatro profissionais, mas com diferente configuração:

Professora 8: Eu tenho uma ideia muito maluca aqui. Deveriam ser quatro professores, e esses quatro professores deveriam dar suas aulas em suas formações. Primeiro bimestre o primeiro ano vai ter aula de artes visuais, o segundo ano aula de dança, o terceiro ano de teatro e o quarto ano vai ter aula de música. Próximo bimestre faz o rodízio desses professores. Até chegar ao quarto bimestre. Eu eliminaria a polivalência, conseguiria atender ao aluno, que teria acesso às quatro [linguagens] artísticas. Duas aulas por semana por bimestre e não interferiria na grade do bimestre. Iria adequar o profissional, com melhor qualidade de ensino. Cada turma teria quatro professores de arte, um em cada bimestre, e daí eles circulariam. (PROFESSORA 8, 2021, p. 4, informação verbal).

A ideia da Professora 8, que dialoga em partes com a da Professora 7, apesar de parecer promissora e, de fato, significativa para o aprendizado dos alunos, poderia sobrecarregar os docentes, pois significaria quadruplicar o seu trabalho em razão do quantitativo de turmas atendidas anualmente. De oito turmas (para os Anos Iniciais), eles passariam a atender 32, e isso implicaria em rotacionar de escola, pois nenhuma instituição escolar municipal possui essa quantidade de turmas em mesmo período.

Ainda assim, fica evidente o descontentamento para o trabalho na situação atual. Os profissionais, por certo, almejam por uma educação básica efetiva e de qualidade, tanto laboral quanto pedagógica. Espera-se um ensino de qualidade, e as professoras fazem o que podem, mas não é de se esperar que um profissional não habilitado tenha o

mesmo conhecimento, eficácia e habilidade que um profissional qualificado. Da mesma forma que um professor de Matemática sabe calcular, o professor de Física também o faz, mas são conhecimentos específicos que dão a identidade de cada formação.

Mais do que ter esses profissionais habilitados, é de suma importância repensar a estrutura de ensino. Da maneira como as coisas são, atualmente, as professoras pedem por formação continuada de qualidade, mas seus anseios levam-nas a reivindicar professores específicos para, no momento de estudo, da Formação ao Longo da Vida, se preocuparem em se atualizar, discutir, rever metodologias e práticas, aprender novas técnicas, pensar, repensar e refletir sobre as questões específicas de sua formação. Já são muitos os conteúdos a serem discutidos a partir de uma graduação, considera-se, então, tamanha fragmentação e distância pedagógica ao serem propostos novos estudos em outras três áreas diferentes da qual o profissional se graduou.

Desta forma, encerra-se este eixo de análise e esta seção, e encaminha-se às Considerações Finais do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação, intitulada “Percepções dos professores de Arte sobre formação profissional: análise da política de formação docente da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS”, teve o objetivo geral de analisar a percepção dos professores de Arte de Dourados acerca da formação inicial e continuada para a sua atuação profissional. No decorrer da pesquisa desenvolveu-se uma linha de investigação no sentido de clarificar o processo das políticas educacionais, em especial das políticas de formação de professores e as ações que reverberaram, e reverberam, nas instituições de ensino superior, bem como as suas implicações para, na outra ponta, as ações didáticas dos professores em sala de aula.

A formação de professores acontecia, em meados do século XX, ao final dos cursos de bacharelado, no esquema 3+1, em que o estudante tinha a formação regular em bacharel e adicionado ao final do curso um ano de formação pedagógica. Atualmente, apesar dos progressos, a licenciatura ainda não possui uma identidade própria, e mesmo que os cursos tenham formas de ingressos diferenciados^{36,37}, possibilitando ao candidato optar pelo bacharel ou licenciatura, as disciplinas didáticas são postas no currículo ao longo dos quatro anos de graduação, mas, se unificadas, formariam um ano completo de estudos sobre a educação, ou seja, o modelo 3+1 apenas foi “diluído”.

Ainda assim não se pode negar que houve avanços. E retrocessos também, a depender da ótica pela qual se analisa. É certo que não existe uma linearidade nos processos que definem as políticas educacionais em geral ou as políticas de formação de professores em específico. Destaca-se aqui alguns elementos significativos que marcam as últimas décadas. A sociedade tem progredido tecnologicamente, mas a educação não tem acompanhado. As didáticas, as metodologias de ensino e a configuração escolar são as mesmas. A tecnologia tem sido amplamente utilizada na formação de professores, principalmente com o surgimento dos cursos na modalidade a distância, implicando na massificação da diplomação de professores de forma rápida e de qualidade duvidosa, visto que são formados em um ano ou pouco mais.

Isso pode ser atribuído como resultado da situação mercadológica da educação, conforme a perspectiva neoliberal. A cada dia mais centros universitários oferecem cursos

³⁶ Cursos de graduação que podem formar em bacharel ou licenciatura.

³⁷ Alguns cursos permitem o ingresso em área básica, sendo dividido, geralmente, no 5º semestre, onde o curso se divide em bacharelado e licenciatura, como é o caso de Artes Cênicas, da UFGD.

de graduação regular, de segunda licenciatura e de complementação pedagógica a preços acessíveis e de curta duração, criando uma espécie de competitividade capitalista, fazendo da educação uma espécie de produto. O que de início supunha-se efetivo, principalmente por proporcionar o acesso ao nível superior às pessoas residentes em cidades afastadas de polos universitários, acabou por transformar a educação em produto de vitrine.

De qualquer forma, os dados do nível de instrução dos professores do Brasil aumentaram de 50,5% de professores com formação em nível superior em 2013 para 88,16% em 2019 (considerando as modalidades licenciatura e bacharelado) (INEP, 2013; 2019)³⁸, e, ao que parece, é isso que importa, quando, na verdade, deveria importar a qualidade da formação. Esta tem ficado a cargo da formação continuada, na tentativa de compensar as lacunas oriundas da formação inicial (GATTI; BARRETO, 2009), que deveria, do contrário, ajudar o professor na realidade escolar, e não somente revisitar o passado, da formação na graduação.

Para tentar amenizar os efeitos de décadas com problemas de formação inicial, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, criou leis, decretos e resoluções a fim de melhorar a educação por meio da formação dos professores, a exemplo da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o Plano Nacional de Educação, e, mais recentemente, das Resoluções CNE/CES nº 02/2019 (BRASIL, 2019) e CNE/CP nº 01/2020, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), respectivamente, entre outros.

Dentre as possíveis investigações futuras, como primeira lacuna desta Dissertação aponta-se estudos acerca da verificação da implementação das novas resoluções BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, e quais os desdobramentos para a formação docente que, até o momento final da escrita deste trabalho, tiveram seu prazo para implantação adiado de 2021 para 2022 (BRASIL, 2021), o que, segundo análises preliminares, pode representar um retrocesso na formação de professores, em perspectiva de formar profissionais tecnicistas, instrumentalizados para ensino técnico e competitivo na educação (MILITÃO, 2021), porém, cabem análises empíricas sobre os resultados dessas medidas nos cursos de formação.

³⁸Conferir Seção 2.3 A formação de professores e o Plano Nacional de Educação.

Em relação ao PNE, que é um documento contendo 20 metas e estratégias para melhoria da educação básica (BRASIL, 2014), são duas as metas direcionadas à profissionalização do professor, as Metas 15 e 16.

A Meta 15 tem (teve) a pretensão de formar todos os professores da educação básica em licenciatura na área de atuação até o final do primeiro ano do PNE (BRASIL, 2014), o que, de acordo com dados do Inep de 2019, não foi atendido, pois o prazo era 2015 e apenas 59,25% dos professores têm a formação requerida. Para o município de Dourados-MS, *locus* deste estudo, que segue as mesmas 20 metas do PNE promulgadas em lei própria, a Lei nº 3.904/2015, ou Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de 2015 a 2025, os dados de formação dos professores são mais satisfatórios, com 92,66% dos professores com formação em licenciatura na área em que atua.

Já a Meta 16 tem a pretensão de formar 50% dos professores da educação básica em cursos de pós-graduação até 2024 e garantir formação continuada na área de atuação (BRASIL, 2014). Para o município de Dourados-MS a data limite encerra-se em 2025, sendo, portanto, apontada como a segunda lacuna desta pesquisa, para acompanhamento dos dados após a vigência do PME, para verificação de como a gestão municipal atual (2021-2024) e a seguinte (2025-2028) lidaram com as questões acerca da formação continuada, em sentido de cumprir com as Metas do Plano e amparar o profissional quanto à atuação pedagógica com vistas a uma educação municipal de melhor qualidade.

Para o professor de Arte, pela configuração da sua formação inicial, pelas lutas históricas para o desmembramento do curso generalista de Educação Artística em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mas com currículo escolar ainda generalista, carece de mais atenção, principalmente em relação à formação continuada.

O município de Dourados possui legislação própria para a formação continuada, o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (DOURADOS, 2015), pelo qual são responsáveis a Secretaria Municipal de Educação e as escolas.

Por meio da verificação dessas formações, da oferta, da qualidade e do aproveitamento, esta Dissertação se mostra pertinente para o campo educacional, no sentido de levantar as problemáticas e as possíveis soluções e propor discussões, e para o campo científico, pois configura um estudo científico teórico e empírico, pois a formação para o ensino de Arte é uma área que necessita de pesquisas, que ainda são poucas nessa área educacional, comparando às das demais.

Para o estudo empírico, a duras penas, foram obtidos os participantes da pesquisa, e apesar dos empecilhos da Secretaria de Educação e das dificuldades oriundas do distanciamento causado pelo novo coronavírus, as entrevistas foram realizadas, transcritas, analisadas e discutidas, resultando em duas seções de análises de muito aprendizado para o pesquisador, mas, mais que isto, muito esclarecedoras quanto às demandas formativas para a docência em Arte.

A pesquisa demonstrou que o perfil acadêmico do professor de Arte tem, majoritariamente, formação inicial em Artes Visuais, e aqui já leva a apontar outra lacuna a ser investigada: com o encerramento do curso presencial de Artes Visuais, ficando atualmente somente o curso de Artes Cênicas com oferta presencial para formação de professor de Arte, o perfil deste profissional pode sofrer modificações com os próximos concursos públicos do município?

Uma das conclusões já apontada na revisão dos estudos recentes é que, de fato, a formação inicial não é suficiente para a atuação desse profissional. Ela seria suficiente, como mencionado pela Professora 8, se cada docente lecionasse somente a partir da sua formação, o que não é o caso, pois todas as entrevistadas concordam com o direito do aluno de desenvolver habilidades nos quatro eixos artísticos postos pela BNCC, de modo que, mesmo minimamente, todas lecionem a partir de uma formação que não tiveram.

Dentre as dificuldades elencadas pelas professoras estão justamente o ensino das linguagens artísticas em que não tiveram formação, com relato de maior dificuldade para o ensino de Música, seguido da Dança e do Teatro, o que demanda certa urgência quanto à capacitação nessas áreas. No sentido de sanar a dificuldade da realidade educacional e da formação, entraria em ação o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Como outra dificuldade, não relacionada à formação, mas de suma relevância, indica-se a falta de espaço físico, pois a especificidade do ensino de Arte pressupõe aulas experimentais e práticas e, para tanto, espaço adequado.

A segunda conclusão a que chega este pesquisador é a de que, no período que configurou o recorte temporal da investigação, o quadriênio 2017-2020, a Meta 16 foi parcialmente atingida. Em relação à formação em cursos de pós-graduação, cuja meta era formar 50% dos professores neste nível até 2025, obteve êxito, pois das oito professoras de Arte, sete têm curso de pós-graduação, representando 87,5% delas, e a única professora que não tem este nível educacional relatou estar cursando.

Entretanto, a problemática da Meta 16 se dá pelo fato da pouca oferta da formação continuada em área própria para os professores de Arte, que não teve o mesmo êxito do primeiro objetivo da Meta, pois, de acordo com as análises realizadas, nos quatro anos do recorte temporal ofertou-se somente um curso específico, e nem todas as professoras souberam da sua disponibilidade, demonstrando deficiência na socialização de tal curso.

Apesar de o PME não versar propriamente sobre a garantia anual de cursos de formação continuada na área de atuação do professor, entende-se que a demanda para a formação deve ser regular, ou seja, ao longo do ano letivo, e não um único curso em quatro anos. Para os cursos com temática fora da Arte, de formação geral, as professoras relataram terem sido ofertados, mas com pouco aproveitamento.

Conclui-se, então, que a Meta 15 do PME foi atingida em relação ao professor de Arte, pois todas as entrevistadas têm licenciatura na área de atuação, mas a Meta 16, referente à formação continuada na área de atuação, ainda não está adequada, apontando que o único curso específico ofertado não chegou a todas as professoras e os demais cursos possuem aproveitamento aquém do esperado por elas.

Sugere-se, e incentiva-se, a outros pesquisadores da Educação ou das Artes a replicação deste estudo em outros municípios da região para verificação das semelhanças e diferenças, na perspectiva de construir um panorama da configuração formativa deste profissional, as maiores dificuldades para atuação docente e os meios de contribuir para uma formação de professores de Arte de melhor qualidade, por meio do alcance dos objetivos das Metas do PNE e do PME do município a ser investigado, caso tenha.

Há, portanto, a necessidade de se tratar a formação continuada de professores de Arte com mais seriedade. Assim sugere-se à Secretaria Municipal de Educação que ofereça regularmente – leia-se anualmente – formação continuada com cursos voltados para as artes, com eficaz socialização do curso e de modo compulsório, de preferência por professores formadores com habilitação, em parceria com universidades e faculdades ou criando o cargo efetivo de “técnico em Arte-educação”, com função e habilidade específicas para formação continuada de professores de Arte.

Sugere-se, também, dois outros pontos, não especificamente sobre políticas de formação, mas relacionados ao desenvolvimento com os alunos e pertinentes à este momento científico: 1) a contratação de professores com formação em Dança e Música para atuação na educação básica e; 2) a construção de laboratórios de Arte em todas as unidades escolares, de modo a atender qualquer que seja a linguagem artística. Caso este

segundo ponto venha a ocorrer, o ideal seria convidar os professores de Arte para levantamento de espaço e materiais adequados, em parceria com engenheiros e arquitetos para elaboração de um espaço multifuncional que atenda às quatro linguagens artísticas.

Este pesquisador, como mencionou-se na Introdução deste trabalho, faz parte do corpo docente do município em que houve a investigação, sendo um entre os 71 professores efetivos de Arte da Rede. Esta pesquisa proporcionou o entendimento dos caminhos formativos e atuação docente dos colegas de profissão, bem como seus anseios, angústias e êxitos para o ensino de Arte, por meio das percepções dos professores acerca da formação, principalmente da continuada, para a prática docente.

As respostas das professoras quanto à atuação em sala de aula aproximaram participante e entrevistador, pois o pesquisador sentia “na pele” as mesmas dificuldades delas, e as conversas (neste momento cabe chamar as “entrevistas” de “conversas”) uniam ambos num compartilhamento de vivências, quase como confortando um ao outro de que o melhor estava sendo feito dentro das possibilidades, o que não leva a aceitar, claro, as falhas do sistema de ensino e da formação inicial e continuada, mas a refletir sobre o papel do professor de Arte na educação e quais medidas o sistema de ensino tem tomado para amparar esses profissionais.

Não bastassem os problemas enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental, o espaço em que a Arte está inserida mostra-se cada vez mais controlado, visto que, conforme apontado na seção 5, muitas escolas ainda enxergam esta disciplina como sendo destinada ao preparo festivo e decorativo. Ademais, estudos sobre o Novo Ensino Médio apontam para um desmantelamento da educação pública, em especial na supressão/reformulação de alguns componentes curriculares que tem, dentre as propostas formativas, a de criar cidadãos críticos e reflexivos, como é o caso da Arte, Filosofia, Ciências Sociais e História.

Para os estudos em Arte obriga-se a inserção na educação básica, mas não trata especificamente da inserção em todas as etapas e modalidades de ensino. Conforme consta nos documentos, no Novo Ensino Médio, as Artes, Filosofia, Educação Física e Sociologia são vistas com caráter de “estudos e práticas”, podendo ser estudadas como meio educacional, e não como disciplina fim, sem mencionar, vinculando ao objeto desta investigação da formação de professores, a possibilidade da atuação de professor com notório saber (LOPES, 2021).

Preocupa-se, então, com os rumos que a Arte e o seu ensino tomarão a partir de então. Se para os Anos Iniciais as questões versam, principalmente, sobre as falhas da formação inicial, a precarização da formação continuada e questões acerca de espaço e materiais, para o Ensino Médio discute-se a supressão das disciplinas com cunho filosóficos, artísticos e históricos. A isto, entretanto, cabem novas pesquisas e discussões em momento oportuno.

A presente Dissertação de Mestrado demonstrou as fragilidades, as dúvidas, as crenças e anseios educacionais, as “falhas” das políticas da educação acerca da formação, e como percebem, os professores de Arte, as contribuições de sua formação para a prática docente, e permitiu ao pesquisador compreender que ainda há muito o que fazer e muitas batalhas a enfrentar, no que concerne à formação de professor de Arte para atuação nos Anos Iniciais. Chegou-se à conclusão de que o objetivo geral de “analisar a percepção dos professores de Arte de Dourados-MS acerca da formação inicial e continuada para a atuação profissional” foi atingido e os objetivos específicos desenvolvidos ao longo das cinco seções desta Dissertação, somando-se a elas as considerações aqui discorridas.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 336-359, jul./dez., 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. **Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/apresentacao/>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- ALVES, C. M. **Experiências em Dança: uma sistematização de práticas pedagógicas para a formação do profissional reflexivo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.
- ARANHA, A. V. S; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 50, p. 69-86, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- AZEVÊDO, I. R. G. de. **Formação do professor de Arte do Ensino Médio público em Juazeiro do Norte: reflexos no ensino de Música**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- AZEVÊDO, I. R. G. de. **A formação dos licenciados em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na Educação Básica: As relações reveladas pelas narrativas dos egressos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BERNARDES, R. K. **Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de Arte**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- BLANCO, M. C. **Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão: Colaboração para a Formação Inicial de Professores de Artes**. 2017. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES Nº 146/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior. 3 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139531-pces146-02&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES Nº 195/2003.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior. 5 ago. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 2/2004, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3/2004, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF:

Câmara de Educação Superior, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 4/2004, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES Nº 280/2007**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decretos. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2010/decreto/d7415.htm. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 20 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015. 404 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 02/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 01/2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional

de Educação, 27 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 10/2021**. Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Pleno, 5 ago 2021.

COORDENADORIA do Centro de Seleção da UFGD. Disponível em https://cs.ufgd.edu.br/download/Concorrencia_PSV_UFGD_2020.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

COSTA, L. J. S. C. E. **Formação Inicial e Continuada de professores de Artes/Música na Educação Básica: Um estudo da USE 11 de Icoaraci em Belém/PA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 26 jan. 2022.

DOURADOS. **Lei Municipal Complementar nº 107, de 27 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do Município de Dourados e de suas autarquias e fundações públicas. Dourados: Câmara Municipal, 2006. Disponível em: https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/LC-107_2006-Disp%C3%B5e-sobre-o-regime-jur%C3%ADdico-dos-servidores-p%C3%BAblicos-do-Munic%C3%ADpio-de-Dourados-e-de-suas-autarquias-e-funda%C3%A7%C3%B5es-p%C3%BAblicas.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

DOURADOS. **Lei Municipal Complementar nº 118, de 31 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados-MS e dá outras providências. Dourados: Câmara Municipal, 2007. Disponível em: https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/LC-118_2007-PCCR-dos-Profissional-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Municipal-de-Dourados-Tabelas-de-2014-atualizadas.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

DOURADOS. **Lei Municipal nº 3.904, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Dourados: Câmara Municipal, 2015a. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lei-n%C2%BA-3904-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

DOURADOS. Resolução SEMED nº 13/2015, de 10 de março de 2015. Institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal

de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. **Diário Oficial de Dourados**, Dourados, ano XVII, n. 3.931, p. 5-6, 17 mar. 2015b.

DOURADOS. Republicado por incorreção. Edital PMD/FAPEMS 001/2016, de 5 de fevereiro de 2016. Concurso público de provas e títulos para o quadro da Prefeitura Municipal de Dourados/MS. **Diário Oficial de Dourados**, Dourados, ano XVIII, n. 4.149, p. 11-41, 15 fev. 2016.

DOURADOS. Resolução SEMED nº 157, de 13 de novembro de 2019. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Fundamental para Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. **Diário Oficial de Dourados**, Dourados, ano XXI, n. 5.058, p. 4, 22 nov. 2019.

DOURADOS. Recomendação nº 001/2020. **Diário Oficial de Dourados**, Dourados, ano XVII, n. 5.126, suplementar, p. 2, 17 mar. 2020a.

DOURADOS. Resolução SEMED nº 10, de 17 de janeiro de 2020. Dispõe sobre aprovação da Matriz Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. **Diário Oficial de Dourados**, Dourados, ano XXII, n. 5.120, p. 4-6, 6 mar. 2020b.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? *In*: DAUBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 485-508, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2002.

HONORATO, A. R. de S. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de Artes: espaços do possível**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Indicadores Educacionais**, 2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em: 28 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior**, 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso 11 set 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 5 maio 2021.

IBGE. **Panorama Dourados**. 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>. Acesso em: 10 maio 2021.

LANZI, L. A. C. **A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina Arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

LEITE, L. do R. **A formação do professor de teatro na educação a distância: um estudo da licenciatura em teatro do programa Pró-licenciatura na Universidade de Brasília**. 2014. Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LOBO, A. M. F. **Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. **Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei n. 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do município de Dourados-MS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

LOSCHI, M. **Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-ingresso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>. 6 dez. 2018. Acesso em: 05 set. 2021.

MANZINI, J. E. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-174, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49548>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MAKINO, J. M. **Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio**. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

MILITÃO, A. N. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 152-176, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8921>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MOMOLI, D. B. **Docência em Arte no sudoeste do Paraná: escritas e cicatrizes da**

formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NOVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PALUMBO, D. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, p. 35-61, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares – Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PNE EM MOVIMENTO. 2020. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 dez. 2020.

PROFESSORA 1. **Entrevista com a Professora 1**. [jun 2021]. Entrevistador: André Luis Kuhn. Maracaju-MS (on-line), 2021. Entrevista_P1.mp3. (59 min.).

PROFESSORA 2. **Entrevista com a Professora 2**. [jul 2021]. Entrevistador: André Luis Kuhn. Dourados-MS (on-line), 2021. Entrevista_P2.mp3. (37 min.).

PROFESSORA 3. **Entrevista com a Professora 3**. [jun 2021]. Entrevistador: André Luis Kuhn. Dourados-MS (on-line), 2021. Entrevista_P3.mp3. (18 min.).

PROFESSORA 4. **Entrevista com a Professora 4**. [jul 2021]. Entrevistador: André Luis Kuhn. Dourados-MS (on-line), 2021. Entrevista_P4.mp3. (33 min.).

PROFESSORA 5. **Entrevista com a Professora 5**. [jun 2021]. Entrevistador: André Luis Kuhn. Dourados-MS, 2021. Entrevista_P5.mp3. (28 min.).

PROFESSORA 6. **Entrevista com a Professora 6**. [jun 2021]. Entrevistador: André Luis Kuhn. Dourados-MS (on-line), 2021. Entrevista_P6.mp3. (53 min.).

PROFESSORA 7. **Entrevista com a Professora 7**. [jun 2021]. Entrevistador: André Luis Kuhn. Dourados-MS (on-line), 2021. Entrevista_P7.mp3. (81 min.).

PROFESSORA 8. **Entrevista com a Professora 8**. [dez 2021]. Entrevistador: André Luis Kuhn. Maracaju-MS (on-line), 2021. Entrevista_P8.mp3. (69 min.).

REAL, G. C. M.; MARQUES, E. P. de S. (org). **A UFGD na Memória Científica: Contribuições do Programa de pós-Graduação em Educação**. Dourados: Editora UFGD, 2020.

REGINA, L. I. L. **Professores de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental: formação e atuação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da

Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, M. de P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Revista Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SCHIFFMAN, H. R. **Sensação e percepção**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

SAMPAIO, J. L. de F. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a Distância?** 2014. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, J. V. **SerTão de luz, pedra e resistência: caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SENE, M. R. **Aulas de Arte: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

SILVA, M. C. da R. F. da; BUJÁN, F. I. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 26-52, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/63778>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SÍNTESE HISTÓRICA. **Portal Municipal de Dourados**. Disponível em <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/sintese-historica/> Acesso em: 10 maio 2021.

VAN KAMPEN, L. S. **Memórias escolares e formação de professores: um olhar sobre experiências de arte-educadores de Campinas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIANNA, R. D. S. **Ensinar e aprender a ver**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIEIRA, M. D. S. As reformas educacionais e o ensino de Artes. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 65-71, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/197>. Acesso em: 26 jan. 2022.

VIEIRA, S. L. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 26 jan. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA CONVITE AO PARTICIPANTE**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

Olá, professor e professora, meu nome é André Luis Kuhn, sou pesquisador do mestrado em Educação da UFGD, na linha de Políticas e Gestão da Educação, e pesquiso o tema “Formação de professores”, em específico a **Formação do professor de Arte da rede municipal de Dourados**. Este contato inicial é para convidá-lo/la a participar desta pesquisa.

O objetivo da pesquisa é conhecer o perfil do professor de Arte do município e entender as diferentes formações iniciais e continuadas e como isso reverbera na prática pedagógica. A pesquisa será conduzida por mim e supervisionada pelo meu orientador, professor Dr. Fábio Perboni, e será realizada a partir do mês de maio por meio de entrevista com o participante, através de conversa pela plataforma *GoogleMeet*.

Essa conversa com os professores vai ser de muita importância para minha investigação, e tenho certeza que de muita relevância para a carreira docente do professor de Arte e para contribuição com a ciência, então, se desejar contribuir para esta pesquisa, peço que entre em contato comigo para uma conversa prévia, bem como para podermos marcar uma data para a entrevista.

Espero contar com você!

Meu telefone para contato é [REDACTED] (com whatsapp) – telefone suprimido

Meu e-mail para contato é ankkuhn@outlook.com

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'André Luis Kuhn', written over a horizontal line.

ANDRÉ LUIS KUHN

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Percepções dos professores de Arte sobre a formação profissional: análise da política de formação docente da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS

Pesquisador: André Luis Kuhn.

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos: Analisar a percepção dos professores de Arte de Dourados-MS acerca da formação inicial e continuada para a atuação profissional, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: Levantar por meio de pesquisa bibliográfica os conceitos e marcos legais acerca da formação de professores; Apreender a normatização da atuação do profissional docente do município de Dourados-MS; Analisar como os professores da disciplina de Arte percebem as contribuições da formação inicial e continuada para a atuação profissional.

Participantes da pesquisa:

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que o pesquisador realize entrevista. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: questões de perfil, formação profissional e prática docente; atuação do participante na pesquisa sobre as questões relativas aos objetivos da pesquisa.

1. **Sobre a participação na pesquisa:** a Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.
2. **Sobre o instrumento de coleta de dados:** a entrevista será realizada em horário e local de escolha do(a) entrevistado(a), garantindo-se tempo adequado para ser respondido.
3. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
4. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados, que depois de analisados, serão divulgados em seu conjunto, sem identificação dos participantes.
5. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre as políticas educacionais contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.
6. **Despesas com a pesquisa:** a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

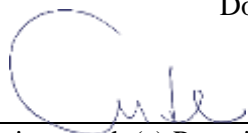
Dados do participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Dourados-MS, _____ de _____ de 2021



Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do Participante da Pesquisa

Coordenador da Pesquisa:

Prof. Dr. Fábio Perboni

E-mail: fabioperboni@gmail.com**Fone:** [REDACTED] – telefone suprimido**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Cidade Universitária de Dourados - Caixa
postal: 351 – CEP: 79804-970 - Dourados-MS
- Bloco B - 1º piso**E-mail:** cesh@uems.br **Fone:** (67) 3902-2699

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS
PROFESSORES DE ARTE DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE
DOURADOS-MS**

PERFIL DE FORMAÇÃO

1. Qual sua formação inicial em Arte? Qual curso, onde cursou e ano de conclusão?
2. Você tem outra formação em licenciatura?
3. Você tem outra formação, fora da licenciatura?
4. Você teve contato com a prática docente durante sua formação inicial? Se sim, como ocorreu?
5. Você cumpriu o estágio supervisionado na educação básica? Se não, onde e como foi a sua prática de estágio?
6. Você tem algum curso de pós-graduação? Se sim, qual o curso, onde cursou e qual ano de conclusão?
7. Você realiza cursos de formação livre (formação continuada) por interesse próprio?
8. A escola ou a rede de ensino oferecem cursos de formação continuada na área de Arte?
9. A escola ou a rede de ensino oferecem cursos de formação em outras áreas da educação?
10. Quantos cursos de formação continuada você realiza por ano?
11. Você se interessa mais por cursos de formação continuada na grande área de educação ou na área específica em Arte?
12. Você julga pertinentes ou adequadas as formações ofertadas pelo sistema municipal de ensino (caso tenha a oferta)?

COM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

1. Como foi seu primeiro ano como professor da educação básica quanto à prática docente?
2. Você considera sua formação inicial como suficiente para a prática docente em Arte?
3. Você leciona somente a partir da sua formação inicial?
4. Caso transite nas quatro linguagens artísticas, você se sente confortável ensinando a partir de uma formação inicial diferente da sua?
5. Os cursos de formação continuada realizados proporcionaram conhecimentos artísticos e pedagógicos suficientes para a execução em sala de aula?
6. O que pensa sobre a prática polivalente de um professor de Arte?
7. O que você consideraria como adequado para o ensino de Arte nos anos iniciais?
8. Qual das linguagens artísticas você tem maior dificuldade em lecionar, caso aconteça? E qual tem mais facilidade? A que atribui isso?
9. O que você considera como maior contribuição para a sua atuação profissional? Em termos de formação?

COM RELAÇÃO À CARREIRA DOCENTE

1. Quantos anos de trabalho você tem na educação básica?
2. Quantos anos você é concursado?
3. A carreira docente sempre foi sua primeira opção?
4. Tem ou teve outra atuação dentro da educação básica?
5. Se a resposta anterior foi “sim”, você teve alguma formação continuada para tal função? Por interesse particular ou houve formação por parte da rede?
6. Tem ou teve outra atuação fora da educação básica? Qual? Concomitante à educação?
7. Qual sua jornada semanal?
8. Você leciona em mais de uma unidade escolar? Se sim, quantas?
9. Você vê a carreira docente como realização profissional?