http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h497
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido:30/08/2020 Correções: 02/10/2020 Aceite Final: 19/10/2020

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ARTE (TEATRO E DANÇA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

Gabriela Di Donato Salvador Santinho[1], Natali Allas dos Santos[2]

[1]Doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, MS, coordenadora do Renda que Roda - Grupo de Pesquisa em danças populares brasileiras, vinculado ao CNPq. **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0002-4756-137X. **E-mail**: gabrieladdsalvador@gmail.com
[2]Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, MS. Participa do Renda que Roda - Grupo de Pesquisa em danças populares brasileiras, vinculado ao CNPq. **ORCID iD**: https://orcid.org/0000-0002-5392-0922 . **E-mail**: nataligaiao@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto, de abordagem qualitativa, apresenta parte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação, concluída no ano de 2020, e tem como objeto de estudo a discussão sobre formação continuada para professores de Arte, licenciados para o ensino das linguagens de teatro e dança e atuantes em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. Os métodos utilizados para a investigação foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A abordagem sobre formação continuada tem como referencial teórico os autores Madanelo e Sá-Chaves (2007), Nóvoa (2014), Marcelo (2010) e Berra e Sauer (2017). A entrevista narrativa, que foi realizada com cinco professores de Arte, teve seus aspectos técnicos desenvolvidos com base nos autores Gil (2012), Marques (2014), Jovchelovitch e Bauer (2002). A entrevista narrativa resultou na identificação dos desafios enfrentados pelos professores entrevistados, com posterior organização do material coletado em três grandes eixos temáticos, que são: a polivalência, o espaço físico e o trabalho do professor de Arte licenciado em teatro e dança. As reflexões sobre formação continuada partem da narrativa dos professores e dos problemas e desafios por eles apresentados. A promoção de encontros entre agendes educacionais responsáveis pela arte na educação municipal permite que sejam debatidos e pensados os possíveis caminhos de superação dos problemas narrados pelos professores. Mais do que buscar a solução para os problemas detectados na pesquisa, esta proposta visa articular e promover mais espaços para a discussão dos temas abordados.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Teatro. Dança. Formação continuada de Professores.

CONTINUING TRAINING FOR ART TEACHERS (THEATER AND DANCE): CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF COPING

ABSTRACT

The present paper, with a qualitative approach, presents part of a research carried out in the Professional Master's in Education, concluded in 2020, and its object of study is the discussion on continuing education for Art teachers, licensed to teach theater languages and dance and active in public schools of the Municipal Education Sistem of Campo Grande - MS. The methods used for the investigation were bibliographic research, documentary research and field research. The approach on continuing education is based on the theoretical framework of the authors Madanelo and Sá-Chaves (2007), Nóvoa (2014), Marcelo (2010) and Berra and Sauer (2017). The narrative interview, which was conducted with five art teachers, had its technical aspects developed based on the authors Gil (2012), Marques (2014), Jovchelovitch and Bauer (2002). The narrative interview resulted in the identification of the challenges faced by the interviewed teachers, with subsequent organization of the material collected in three major thematic axes, which are: versatility, physical space and the work of the art teacher licensed in theater and dance. The reflections on continuing education start from the teachers' narrative and from the problems and

challenges they present. The promotion of meetings between educational agendas responsible for art in municipal education allows the possible ways to overcome the problems narrated by teachers to be debated and considered. More than seeking a solution to the problems detected in the research, this proposal aims to articulate and promote more spaces for the discussion of the topics covered.
Keywords: Art Teaching. Theater. Dance. Continuing Teacher Education.

FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESORES DE ARTE (TEATRO Y DANZA): RETOS Y POSIBILIDADES DE ENFRENTAMIENTO

RESUMEN

El presente texto, con un enfoque cualitativo, presenta parte de una investigación realizada en el Máster Profesional en Educación, concluido en 2020, y su objeto de estudio es la discusión sobre la formación continua para profesores de Arte, licenciados para enseñar idiomas teatrales y danza y activo en escuelas públicas de la Red Educativa Municipal de Campo Grande - MS. Los métodos utilizados para la investigación fueron la investigación bibliográfica, la investigación documental y la investigación de campo. El enfoque de la educación continua se basa en el marco teórico de los autores Madanelo y Sá-Chaves (2007), Nóvoa (2014), Marcelo (2010) y Berra y Sauer (2017). La entrevista narrativa, que se realizó con cinco profesores de arte, tuvo sus aspectos técnicos desarrollados a partir de los autores Gil (2012), Marques (2014), Jovchelovitch y Bauer (2002). La entrevista narrativa resultó en la identificación de los desafíos que enfrentan los docentes entrevistados, con posterior organización del material recogido en tres grandes ejes temáticos, que son: versatilidad, espacio físico y el trabajo del maestro de arte licenciado en teatro y danza. Las reflexiones sobre la formación continua parten de la narrativa de los docentes y de los problemas y desafíos que presentan. La promoción de encuentros entre agendas educativas responsables del arte en la educación municipal permite debatir y considerar las posibles vías para superar los problemas narrados por los docentes. Más que buscar una solución a los problemas detectados en la investigación, esta propuesta busca articular y promover más espacios para la discusión de los temas tratados.
Palabras clave: Enseñanza del arte. Teatro. Baile. Formación continua del profesorado.

INTRODUÇÃO

O ensino da arte na educação básica tem passado por mudanças substanciais nas últimas décadas. Tais mudanças impactam diretamente na formação inicial e continuada do professor. No ano de 1971 a Educação Artística se tornou obrigatória nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus com a Lei nº 5.692 (artigo 7º). Esta lei determinou "[...] que as áreas de música, teatro e artes plásticas deveriam ser desenvolvidas no decorrer do primeiro e segundo graus" (RIBEIRO, 2004, p. 13).

A partir desta Lei, a Educação Artística se tornou obrigatória nas escolas pela primeira vez (SUBTIL, 2009). Havia a proposição de um trabalho genérico com as linguagens artísticas, que eram consideradas atividades específicas que visavam à formação geral estética do aluno (BRASIL, 1977). A partir da Lei nº 5.692, desenvolve-se uma atuação polivalente do professor, "[...] que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, 'produtos' artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte" (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 20).

Se, por um lado, a Lei nº 5.692/1971 determinou a prática artística no currículo escolar, garantindo espaço para a arte, a metodologia polivalente e a valorização da expressão e comunicação suprimiram a função essencial da arte, "[...] que é humanizar os sujeitos por meio de experiências estéticas significativas, de leituras críticas e criativas da realidade, tendo como mediação nesse processo *os conhecimentos e conteúdos específicos da arte em suas diferentes manifestações"* (SUBTIL, 2012, p. 147, grifos da autora).

As atividades artísticas desenvolvidas nas artes cênicas (que englobavam teatro e dança), educação musical ou artes plásticas, não exigiam do professor de Educação Artística um aprofundamento das linguagens trabalhadas. A ausência de conhecimentos específicos resultava em práticas espontaneístas, livres de interferência e vazias de sentido (MORANDI, 2012).

A Lei nº 5.692 "[...] determinou a obrigatoriedade da Educação Artística e, com ela, uma metodologia de ensino e um modo de administrar o campo das artes na escola indelevelmente presentes nas instâncias educacionais e escolares" (SUBTIL, 2009, p. 192).

Passados 25 anos de criação da Lei nº 5.692/1971, no ano de 1996 a Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 26, parágrafo 2º, instituiu que o ensino da arte (não mais denominado Educação Artística) deveria ser componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. A arte passou a ser reconhecida como área do conhecimento no currículo escolar, conquista resultante dos debates ocorridos nas últimas décadas (SUBTIL, 2012).

No que tange à Lei nº 9.394, ela significou um avanço para a área de arte, pois reforçou a obrigatoriedade do seu ensino (BRASIL, 2005). Com esta lei houve uma descontinuidade do uso da denominação Educação Artística, o que significou uma mudança em relação à arte no currículo escolar (FIGUEIREDO, 2013).

Como resultado da implantação da Lei nº 9.394/1996, significativas mudanças ocorreram não apenas em relação à valorização da arte na escola, mas em relação à qualidade da formação inicial a ser oferecida aos professores. Na década de 1990, os cursos superiores, até então denominados Educação Artística, começaram a sofrer alterações em decorrência das novas formas de se pensar a formação superior para o ensino da arte. Novas nomenclaturas e cursos foram criados — Dança, Teatro, Música, Artes Visuais, Artes Cênicas — frutos de um movimento político organizado pela classe docente, que questionava a formação polivalente e lutava pela valorização da especialização do conhecimento (FERNANDES, 2019).

A defesa da especialização do conhecimento e consequente superação da polivalência no ensino da arte, se expressa na Lei nº 13.278/2016, que alterou o parágrafo 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996. A referida lei definiu as quatro linguagens artísticas que constituem o componente curricular Arte, que são: artes visuais, dança, música e teatro. Tal lei estabeleceu o prazo de cinco anos para a implantação das mudanças exigidas, "incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica" (BRASIL, 2016).

A implementação da Lei nº 13.278 ao longo dos anos acarretará o fim da polivalência no ensino de Arte[1], o término das licenciaturas de caráter polivalente, e a descontinuidade de concursos e seleções que não respeitavam a formação específica do professor (ALVARENGA; SILVA, 2018). Embora muitos cursos de formação específica tenham sido criados, ainda restam alguns poucos cursos presenciais de licenciatura no Brasil que mantém a formação polivalente, como é o caso dos cursos de:

- Licenciatura em Artes do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo;
- Curso de Artes do Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRO;
- Curso de Artes das Faculdades Integradas Regionais de Avaré (FIRA);
- Licenciatura Interdisciplinar em Artes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);
- Curso de Arte da Fundação Universia.[2]

No Mato Grosso do Sul, estado onde a pesquisa aqui relatada ocorreu, são oferecidas quatro licenciaturas presenciais de formação específica na área de arte, que contribuem para a melhoria do ensino de Arte ao valorizarem a especialização do conhecimento, elemento fundamental para que a formação do professor seja adequada para sua atuação na educação básica.

Em levantamento realizado durante o ano de 2019 na página do e-MEC[3], além de uma busca nas páginas eletrônicas das universidades e leitura dos respectivos projetos pedagógicos, foram identificadas quatro licenciaturas presenciais na área de arte oferecidas atualmente em Mato Grosso do Sul, conforme consta na tabela a seguir:

[1] Neste artigo a palavra Arte é grafada com inicial maiúscula para se referir ao componente curricular Arte. Nos demais casos, a palavra arte é grafada com inicial minúscula.

[2] O levantamento das licenciaturas presenciais na área de arte foi realizado em março de 2019 por meio de consultas na página do e-MEC. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/. Acesso em: 20 mar. 2019.

[3] O acesso ao site do e-MEC foi realizado em março de 2019. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/
Acesso em: 20 mar. 2019.

Tabela 1. Licenciaturas presenciais na área de arte em Mato Grosso do Sul/MS

Nome do curso	Instituição	Cidade	Início	Habilitação	Vagas anuais	Duração
Artes Visuais	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Campo Grande	1981	Artes Plásticas	30	4 anos
Música	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Campo Grande	2002	Educação Musical	30	4 anos
Artes Cênicas	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Dourados	2009	Artes Cênicas	60	4 anos
Artes Cênicas	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Campo Grande	2010	Teatro e Dança	50	4 anos

Fonte: As autoras.

Como evidenciado na tabela 1, a primeira formação superior na área de arte em Mato Grosso do Sul foi de Educação Artística, oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O curso oferecia inicialmente habilitação em licenciatura curta em Educação Artística e licenciaturas plenas em Desenho (no 1º semestre de 1981) e em Artes Plásticas (no 2º semestre de 1981). A formação oferecida pelo curso de Educação Artística evidenciava uma licenciatura de caráter polivalente, pois as linguagens de teatro, música e artes visuais eram contempladas em sua estrutura curricular. Mesmo sendo uma formação aligeirada, era evidente que a formação "[...] deveria dar conta das distintas linguagens, o que poderia proporcionar o conhecimento básico nestas áreas do conhecimento e pouco aprofundamento em uma linguagem específica" (GODOI, 2017, p. 10).

Na década de 1990, significativas alterações ocorreram no curso de Educação Artística oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O referido curso, até então denominado Educação Artística, passou a ser oferecido no período diurno e foram desativadas as licenciaturas plenas. As mudanças demonstraram um novo entendimento do curso em relação ao seu papel na formação de professores e artistas visuais. Em consequência das mudanças e da reestruturação curricular da década de 1990, foi definido o curso de Educação Artística com oferta de licenciatura e bacharelado. No ano de 1997 surgiu a necessidade de alterar o nome do curso para Artes Visuais (GODOI, 2017). Os resquícios da polivalência que ainda existiam no curso, aos poucos foram sendo superados por meio de várias alterações curriculares feitas no projeto pedagógico entre os anos de 2009 e 2014. O perfil de formação dos egressos desta última alteração relativa ao curso de Artes Visuais foi aprimorado em decorrência das mudanças realizadas, que contaram com a efetiva participação dos docentes na elaboração das novas proposições curriculares (FERNANDES, 2019).

Ainda como mostra a tabela 1, nos anos 2000 foram criadas três novas licenciaturas em Mato Grosso do Sul, que passaram a oferecer habilitação em Educação Musical, Artes Cênicas, Teatro e Dança. Considerando o total de vagas anuais oferecidas pelos quatros cursos de licenciatura na área de arte constantes na Tabela 1, pode-se inferir que a cada ano, dezenas de professores são formados por esses cursos, sendo que uma parte dos graduados ingressa na

carreira docente e, no caso específico do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – cujos egressos são o foco desta pesquisa - entre os anos de 2013 e 2017 (intervalo de cinco anos), foram 62 os diplomados nesta graduação, conforme dados oficiais fornecidos pela coordenação do curso no ano de 2019, através do Relatório de Alunos Diplomados.

Para contextualizarmos a proposta de formação continuada que será discutida neste artigo, é preciso entender, primeiramente, o ingresso do trabalho docente dos professores de Arte em Mato Grosso do Sul. A entrada na carreira docente é uma fase profissional que possui características específicas, pois representa a transição da universidade para o trabalho na escola, a mudança da condição de estudante para a condição de professor. Os primeiros anos de entrada na carreira docente são permeados por tensões e aprendizagens:

> A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um equilíbrio pessoal (MARCELO, 2009, p. 127).

A complexidade da dinâmica escolar é posta ao professor recém-chegado, que se insere no ambiente escolar por meio do seu trabalho. De acordo com os autores Tardif e Lessard (2009), o trabalho realizado na escola é desenvolvido dentro de certa dinâmica organizacional e as escolas, mesmo com a diversidade que existe entre elas, se assemelham no que tange à sua estrutura e modo de funcionamento:

> O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados. Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e, em sentido geral, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar [...] Resumindo, pode-se bem ver que o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 42).

No trabalho do professor iniciante, entusiasmo e descrença se confrontam. As aspirações construídas pelo professor durante o percurso universitário parecem distantes do cenário escolar e há uma sensação de abandono e solidão no trabalho realizado.

> [...] o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de "choque com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural", noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

De acordo com Huberman (2000), a fase de entrada na carreira docente compreende os

dois ou três primeiros anos de ensino. Esta fase se refere ao contato inicial do professor com o contexto da sala de aula. Consiste em um período de descobertas, de confronto com a realidade escolar e de percepção da complexidade de sua situação profissional: "[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...]" (HUBERMAN, 2000, p. 39). Mesmo diante das adversidades, o professor tem um entusiasmo inicial que o faz descobrir e experimentar, somado a uma "[...] situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional" (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Sendo o trabalho do professor iniciante permeado por tensões a vontade de desistir da docência se torna uma realidade devido à insatisfação do professor com o seu trabalho (MARCELO, 2009). No entanto, essas dificuldades e tensões não estão presentes somente na realidade do professor iniciante, pois este, estando na fase inicial da carreira ou em vias de se aposentar, sempre enfrentará diversos problemas, necessidades e dilemas (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Para o professor formado na área de arte, cujo trabalho está voltado para o ensino do componente curricular Arte, o cenário escolar não é diferente, mas o ensino de Arte possui especificidades, como acontece em todas as áreas, sobretudo no que tange à inserção, manutenção, valorização e desenvolvimento da arte na escola. Para o professor de Arte, esteja ele em início de carreira ou não, existem desafios específicos relativos à sua área de atuação.

Mesmo estando satisfeitos com sua formação inicial, o professor percebe que a realidade escolar é diferente daquela abordada na graduação. O ambiente de trabalho é desafiador e a estabilidade financeira nem sempre é capaz de despertar o interesse pela docência.

> Acontece que esse professor em formação não tem encontrado muito sentido para o trabalho na escola de educação básica, por diversas razões: falta de reconhecimento na profissão, baixo salário, salas de aula cheias, escola conteudista e espaços físicos inadequados, para citar alguns exemplos. Se, por um lado, a profissão docente traz algum conforto para o estudante de teatro [...] o contato com o cotidiano escolar [...] não tem conseguido despertar um sentido para a docência (FIGUEIREDO, 2013, p. 241).

O professor formado para o ensino de Arte, ao chegar à escola, se depara com desafios específicos da área, decorrentes do processo histórico pelo qual a arte passou desde a sua inserção no ensino formal, em 1971. Além da falta de infraestrutura e de materiais, existe uma baixa carga horária destinada à Arte e um excesso de exigências que a escola faz ao professor com formação específica. A ele compete trabalhar com múltiplas linguagens (polivalência) e atender diversas demandas da escola, como a decoração do ambiente, a confecção de murais e a elaboração de produtos artísticos para eventos escolares. O componente curricular Arte é tradicionalmente considerado pela gestão escolar e pela comunidade em geral, de menor importância em relação aos outros componentes e, como consequência desse processo histórico de desvalorização, os alunos também acabaram por desvalorizar a Arte. Além disso, a descrença dos outros professores em relação ao ensino de Arte e o desconhecimento de gestores e coordenadores pedagógicos contribui para o mal-estar do professor e aumenta seu desinteresse pela profissão (ARAÚJO, 2014).

Nos parágrafos a seguir são apresentadas duas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de teatro e dança. Tais pesquisas, embora desenvolvidas por outros autores e em outros estados do Brasil, apontam para os problemas que existem no ensino formal de teatro e dança, o que reforça para a necessidade de enfrentamento dos problemas por meio da formação continuada de professores, como este artigo propõe.

A primeira pesquisa apresentada é sobre o ensino de dança. O trabalho foi realizado em 2016 pelas autoras Moreira, Nascimento e Ribeiro, que eram bolsistas vinculadas ao Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) do curso de Licenciatura em dança Instituto Federal de Goiânia. As autoras citadas fizeram um levantamento de produções

acadêmicas (sobretudo artigos científicos publicados em periódico eletrônicos) com a temática 'dança e educação escolar' no período de 2005 a 2015. O intuito da pesquisa foi compreender como os trabalhos acadêmicos abordavam a temática da dança na escola ao longo dos anos. As autoras identificaram, nos 24 artigos analisados, a predominância de assuntos que tratavam das dificuldades do ensino da dança na escola. Como apontam Moreira, Nascimento e Ribeiro (2016), os problemas relativos ao ensino de dança eram apresentados nos artigos de forma repetitiva, e se resumiam a assuntos como a incompreensão da dança como componente curricular e área do conhecimento relevante para a formação do sujeito; oposição da gestão escolar; desvalorização da dança por parte de pais e professores; visão equivocada e resistência dos alunos.

As autoras mostram que predominou nos artigos analisados um teor de lamentação, vitimização e idealismo em relação à dança na escola. Os artigos tinham um perfil mais diagnóstico do que crítico, pois careciam de discussões que problematizassem as condições da dança na escola, além de propor mecanismos efetivos de enfrentamento dos problemas. As questões abordadas nos artigos produzidos entre os anos de 2005 a 2015 eram as mesmas que as apresentadas em artigos produzidos antes de 2005. Tal fato esclarece que não houve uma superação de certas discussões sobre a dança na escola.

A pesquisa de doutorado de Gianini (2016) abordou as práticas de ensino do teatro na educação básica de Alagoas. Gianini investigou relatórios de estágio supervisionado e trabalhos de conclusão de curso da graduação em Teatro, Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no período de 2011 a 2014. O interesse do autor era pelos trabalhos que abordassem a realidade escolar, visando uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos recém-formados.

De acordo com Gianini, a análise dos documentos mostrou uma divergência entre a formação inicial oferecida pela universidade e os relatos dos recém-formados sobre o que a escola (coordenação pedagógica e direção) exigia deles. Foi constatado por Gianini (2016) um divórcio entre a universidade e a educação básica no que se refere ao ensino de Arte, fator que dificultava a implantação dos ideais preconizados nos documentos curriculares de referência (neste caso, os PCN de Arte)[4]. O autor questiona se a formação oferecida pelas universidades no Brasil corresponde às necessidades profissionais dos futuros professores. Ao se debruçar sobre o ensino do teatro nas escolas públicas de Alagoas, Gianini (2016) desenvolveu um estudo relevante para a educação básica local e sugeriu mudanças na formação inicial oferecida pelo curso de Teatro da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Os artigos acima mencionados ajudam a entender que a melhoria do ensino de Arte (teatro e dança), leva a um reconhecimento da importância de se investir em um percurso formativo contínuo, permanente, que não finaliza após a formação inicial. O conhecimento construído e adquirido durante a formação inicial passa por uma revisão e adequação frente à realidade escolar e os desafios existentes demandam do professor novas articulações, atitudes e saberes.

As discussões acadêmicas sobre formação continuada para professores de Arte (teatro e dança) no contexto de Campo Grande ainda têm muito a se desenvolver, pois as licenciaturas ofertadas em Mato Grosso do Sul para a área de arte (teatro e dança) formaram suas primeiras turmas há pouco anos, precisamente em 2012 (UFGD) e 2013 (UEMS). Em comparação com a primeira licenciatura na área de arte oferecida no em Mato Grosso do Sul (Educação Artística), as licenciaturas em Artes Cênicas são recentes, conforme explicitado na Tabela 1.

É necessário e relevante o desenvolvimento de pesquisas que ampliem as discussões acerca da formação continuada para professores de Arte, habilitados para o ensino de teatro e dança. Os desafios existentes no ensino de Arte são abordados em distintas produções acadêmicas que, apesar do passar dos anos, apontam os mesmos problemas e dificuldades presentes no ensino de Arte e no trabalho do professor. Em um levantamento de produções acadêmicas sobre o ensino de Arte (teatro e dança) na educação básica, realizado em 2019[5],

[4] As pesquisas analisadas se referem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois, na época de suas realizações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não havia sido implementada.

[5] O levantamento de produções acadêmicas foi realizado nos meses de janeiro a junho de 2019 por meio de consultas ao catálogo de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e buscas na biblioteca da SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica *Online*). Também foram consultados os anais de eventos promovidos por entidades de grande relevância para a área do teatro, dança e pesquisa: Anda (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança), Abrace (Associação Brasileira de

foram localizados oito artigos, dezessete dissertações de mestrado e sete teses de doutorado e todos os trabalhos, de alguma forma, abordam as dificuldades existentes no ensino de Arte (teatro e dança) e consequentemente, no trabalho do professor de Arte, como exemplificamos com as pesquisas apresentadas acima.

Enquanto não houver a superação dos problemas que tanto prejudicam a qualidade do ensino de Arte e a plena realização do trabalho do professor, mais e mais pesquisas sobre o tema se fazem necessárias, com o devido aprofundamento teórico, empírico e analítico. As ações de formação continuada tornam-se indispensáveis para a valorização, manutenção e melhoria do trabalho docente em Arte. Para o ensino de Arte nas escolas municipais de Campo Grande, a pesquisa realizada pelas autoras deste texto e parcialmente apresentada aqui, representa o esforço de se continuar pensando no aprimoramento do ensino de Arte e no trabalho do professor em Mato Grosso do Sul.

Neste texto, pretende-se apresentar meios de se pensar a formação continuada para o professor de Arte, com vistas ao fortalecimento do seu trabalho, sua permanência na escola e inserção integral do teatro e da dança na educação básica.

MÉTODOS

O objeto de estudo aqui abordado é fruto do recorte de uma pesquisa de mestrado, concluída em abril de 2020[6], e está inserido na temática de formação continuada para professores de Arte. O objeto consiste na discussão da oferta de formação continuada para professores de Arte, habilitados para o ensino de teatro e dança e atuantes em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada pelas autoras entre os anos de 2019 e 2020. Os métodos utilizados para a investigação foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e documental (fontes indiretas), além da pesquisa de campo (entrevista narrativa) como fonte direta de dados (MARQUES, 2014).

A pesquisa de abordagem qualitativa "é interpretativa, dialógica, interativa (na relação entre pesquisador e o grupo e os indivíduos pesquisados)" (LAZZARIN, 2016, p. 38). A abordagem qualitativa leva o pesquisador a se relacionar de um modo específico com os dados coletados e com os sujeitos entrevistados. Os interesses do pesquisador não se resumem a resultados numéricos, mas visam o entendimento de determinado contexto social, a valorização de diferentes pontos de vista. O processo de compreensão de certo contexto se constrói ao longo da pesquisa e não fica subordinado à aceitação ou negação de hipóteses elaboradas previamente (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na pesquisa qualitativa, estratégias como observação participante e entrevista em profundidade (não-estruturada) são mais comuns. Pesquisadores qualitativos "tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

A pesquisa bibliográfica é considerada o ponto de partida para qualquer tipo de pesquisa. Ela consiste em um apanhado geral dos principais trabalhos já realizados sobre o assunto, fornecendo dados atuais e relevantes para a pesquisa. Trata-se de um levantamento das referências teóricas já analisadas e publicadas, como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto em questão, evitando esforços desnecessários (FONSECA, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa documental é similar e até complementar à pesquisa bibliográfica. Os dados são obtidos por meio de busca de documentos, como leis, atas, processos e contratos (MARQUES, 2014). De acordo com Lüdke e André (1986), a coleta de dados em documentos é uma importante técnica utilizada nas pesquisas qualitativas, pois pode complementar informações já obtidas com outras técnicas ou revelar novos aspectos do tema da pesquisa.

A pesquisa de campo, por sua vez, consiste na coleta de dados primários obtidos diretamente na fonte. De acordo com Marques (2014), o campo tem sentido genérico e consiste

Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas) e FAEB (Federação de Arte/Educadores do Brasil).

[6] Pesquisa finalizada em abril de 2020, realizada no programa de Mestrado Profissional em Educação de uma universidade estadual, na área de concentração de Formação de Educadores e Diversidade. O objetivo geral da pesquisa de mestrado já finalizada consistia em analisar os problemas existentes no trabalho dos professores de Arte atuantes na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, e propor medidas de enfrentamento por meio de uma proposta de intervenção pautada na formação continuada.

no local onde os dados são obtidos, podendo ser um laboratório, escola ou sala de aula. A entrevista é um instrumento básico para coleta de dados em pesquisas qualitativas e ela pode ser do tipo estruturada, semiestruturada e não-estruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em uma pesquisa qualitativa a entrevista pode ser adotada como a estratégia predominante para coleta de dados ou pode ser somada a outros instrumentos de coleta, como análise de documentos. Em ambos os casos "a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A entrevista narrativa, utilizada nesta pesquisa, é do tipo não-estruturada e consiste numa situação que encoraja e estimula o entrevistado a narrar determinado acontecimento de sua vida ou contexto social. A narrativa é uma forma discursiva e elementar de comunicação que leva o narrador a lembrar de fatos ocorridos, relatar e organizar a própria experiência e pode ser rica em fatos concretos pertencentes a um lugar e tempo; e nos fatos estão a experiência pessoal de quem conta a história e o detalhamento dos acontecimentos e ações. Sua estrutura é diferente das entrevistas do tipo pergunta-resposta em que o entrevistador seleciona o tema, ordena e verbaliza as perguntas de acordo com sua própria linguagem (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A entrevista narrativa tem a intenção de encorajar e estimular o entrevistado (também chamado de informante) a contar a história sobre determinado acontecimento importante de sua vida ou de seu contexto social e se desenvolve em quatro fases: iniciação, narração, fase de perguntas e fase conclusiva. Para cada fase da entrevista são propostas determinadas regras que servem como um guia para o entrevistador e garantem o desenvolvimento adequado da narrativa, por alimentar a disposição do informante de contar histórias sobre o tema proposto (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Na presente pesquisa foi realizada entrevista narrativa com cinco professores de Arte, egressos do curso de Artes Cênicas[7] da UEMS, que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Embora essa pesquisa tenha cunho majoritariamente qualitativo - com o objetivo de entender os desafios e problemas enfrentados pelos professores de Arte licenciados em Teatro e Dança e propor a formação continuada como proposta para promover espaços de reflexão e ação - para a identificação dos egressos do curso de Artes Cênicas da UEMS e de possíveis entrevistados foi realizado um levantamento quantitativo. Para tanto, foi solicitado à coordenação do curso o Relatório de Alunos Diplomados, que continha os dados dos alunos que se formaram entre os anos de 2013 e 2017.

A partir deste relatório foi possível identificar 62 diplomados. Foi realizado um contato inicial com esses diplomados para obtenção de dados básicos, como o ano de formação, tempo e local de atuação na educação básica. Foram identificados 24 professores de Arte atuantes em escolas municipais de Campo Grande. Para a seleção dos cinco professores a serem entrevistados foram estabelecidos os seguintes critérios: 1) estar trabalhando na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande; 2) ter concluído o curso de Artes Cênicas na UEMS entre os anos de 2013 e 2017; 3) demonstrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

As entrevistas narrativas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2019 e o local das entrevistas variou entre a casa dos entrevistados (no caso daqueles que assim preferiram) e a unidade universitária de Campo Grande da UEMS, precisamente no bloco do curso de Artes Cênicas. O momento da entrevista foi dividido em quatro partes: 1) apresentação da pesquisa – seus objetivos, objeto de estudo e metodologia; 2) explicação, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; 3) coleta de dados pessoais e profissionais; 4) realização da entrevista narrativa.

As entrevistas foram registradas por meio de aplicativo de gravação de áudio, além de anotações realizadas durante a narração dos professores, e forneceram cinco horas de áudio gravado e 159 páginas de texto transcrito. Foi realizada a transcrição completa das entrevistas,

[7] O Curso de Artes Cênicas da UEMS está em processo de extinção, pois, atendendo à Resolução nº 2/2015 do MEC - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – ocorreu o seu desdobramento em duas licenciaturas, uma em Dança e outra em Teatro, porém, a pesquisa foi realizada com egressos do então curso de Artes Cênicas e por isso ele é mencionado neste texto desta forma.

mas não houve análise de todo material obtido, pois o interesse da pesquisa era analisar apenas o que estava diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa (DUARTE, 2004).

A etapa desenvolvida após a coleta dos dados foi a sua análise e interpretação. Embora sejam conceitos diferentes, a análise e a interpretação estão estritamente relacionadas (GIL, 2012).

De acordo com Duarte (2004), a interpretação de dados de entrevistas abertas pode ocorrer por meio da análise temática, um recurso que consiste na organização do conteúdo das entrevistas (texto transcrito) em três ou quatro grandes eixos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa. Com a definição dos eixos temáticos, são elaborados subeixos temáticos (relacionados aos eixos) mais específicos e precisos em relação aos objetivos da pesquisa. Os trechos das entrevistas são organizados nos subeixos temáticos, conforme a sua relação com os eixos temáticos.

Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, por se tratar de uma investigação envolvendo seres humanos e a análise realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deu o parecer Aprovado para a pesquisa em março de 2019.

Em agosto de 2019, devido às necessidades surgidas no decorrer da investigação, foram feitas algumas alterações no projeto de pesquisa e este foi reencaminhado ao CEP para nova apreciação por meio de uma emenda. As alterações do projeto foram aprovadas pelo CEP e as exigências apresentadas pelo Comitê foram atendidas[8].

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento do objeto desta pesquisa foi imprescindível ouvir os professores, disponibilizando a eles um espaço de narração do seu trabalho nas escolas com consequente apontamento de suas demandas, dos assuntos mais relevantes que emergem de suas vivências e dos desafios que eles enfrentam. A entrevista narrativa, realizada com cinco professores de Arte, resultou na coleta de um vasto material sobre as especificidades do trabalho docente em arte em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

As reflexões sobre formação continuada aqui apresentadas partem das narrativas dos professores, dos problemas e desafios por eles apresentados.

O contexto do ensino de Arte nas escolas municipais de Campo Grande é o ponto de partida para o estabelecimento de discussões e proposições sobre a formação continuada, que culminem em propostas de formação construídas em consonância com as demandas dos profissionais que dela farão parte.

Para se pensar em ações de formação continuada para professores de Arte inseridos no contexto de ensino acima mencionado, foi necessário, primeiramente, identificar os problemas e desafios enfrentados pelos professores, suas principais demandas e necessidades.

A análise do material coletado nas entrevistas narrativas permitiu a organização e compilação do conteúdo em três grandes eixos temáticos, que são: polivalência, espaço físico e o trabalho do professor de Arte habilitado para o ensino de teatro e dança. Estabelecidos tais eixos temáticos, foram elaborados subeixos temáticos, que contidos nos eixos principais, carregavam uma abordagem mais específica dos temas principais. Na tabela a seguir são apresentados os eixos temáticos e seus respectivos subeixos.

[8] CAAE nº 07309719.6.0000.8030

Tabela 2. Organização e sintetização dos dados coletados nas entrevistas narrativas

Eixo temático: polivalência
Subeixos temáticos
Direção e coordenação exigem o ensino de artes visuais;
Descontinuidade e interrupção no ensino das quatro linguagens artísticas;
O desenho é considerado atividade indispensável nas aulas de Arte;
Relação de poder que existe entre a direção e o professor.
Eixo temático: espaço físico
Subeixos temáticos
Condições inadequadas da sala de aula;
Não tem sala específica para aulas de teatro e dança;
Inviabilidade do uso da quadra de esportes.
Eixo temático: o trabalho do professor de Arte licenciado em teatro e dança
Subeixos temáticos
O professor de Arte é responsável pela decoração do mural;
Desvalorização e falta de reconhecimento do trabalho do professor de Arte;
Desvalorização das produções artísticas: teatrinho e dancinha;
Incompreensão da gestão e coordenação sobre o ensino de teatro e dança.

Fonte: As autoras.

A polivalência foi um dos temas mais abordados nas narrativas dos professores. Eles falaram de diversas situações em que o ensino de caráter polivalente se faz presente nas escolas em que trabalham. A polivalência é entendida como a obrigatoriedade ou exigência de um único professor de Arte ter que ensinar as quatro linguagens artísticas, mesmo que tenha formação específica em apenas uma linguagem e essa abordagem persiste há muito tempo no ensino de Arte nas escolas. Essa é uma questão problemática no ensino de Arte, seja do ponto de vista da formação docente, do currículo de Arte ou do trabalho docente.

A polivalência está na escola, nas práticas docentes, no pensamento dos gestores e na estrutura curricular de algumas licenciaturas. Ela contribui para o não reconhecimento da arte como área do conhecimento, para a superficialidade das práticas artísticas na escola, para a carência de conhecimento aprofundado sobre cada linguagem artística e para a não valorização do professor de Arte.

> A polivalência — conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas — enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/ corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística (MAGALHÃES, 2012, p. 162).

No ensino de caráter polivalente há uma superficialidade na abordagem dos conteúdos das linguagens artísticas, caminho oposto ao do aprofundamento em cada área específica, como os cursos de licenciatura na área de arte, em sua maioria, formam professores específicos em cada linguagem (FIGUEIREDO, 2013). Contrapondo-se

a ideia de polivalência, é necessária a valorização da especialização do conhecimento, com consequente melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem em arte. Ao longo dos anos a polivalência se mostrou insuficiente para um ensino de Arte de qualidade, que valorize igualmente todas as linguagens artísticas.

Frente à permanência da polivalência dentro das escolas, cabe ao professor assumir uma postura de resistência, pois ele precisa se preparar constantemente para lidar com as dificuldades que comprometem sua atuação na escola que, de certa forma, desconsidera sua formação inicial. É no processo de formação continuada que o professor tem a possibilidade de debater tais assuntos com seus pares, de expor suas dificuldades e as limitações relativas ao seu trabalho, visando construir parcerias, estabelecer novos diálogos, apresentar outras propostas e sugestões de melhoria e enfrentamento dos problemas.

A dificuldade que o professor de Arte possui em realizar seu trabalho na escola não se resume à defesa da polivalência como método de ensino. A ausência de estrutura física adequada para as aulas de teatro e dança também é um desafio muito presente nas escolas. Todos os professores entrevistados narraram situações relacionadas à falta de espaço físico adequado para suas aulas. A fragilidade da infraestrutura das escolas também é assunto recorrente em estudos acadêmicos. A falta de estrutura física é, em primeiro lugar, consequência da falta de investimento nas estruturas básicas da escola, reflexo da desvalorização da arte em nossa sociedade.

> Diante da percepção de *falta de importância* da arte na sociedade, fica fácil compreender, por exemplo, a ausência de investimentos nas estruturas necessárias para o exercício da atividade teatral ou na compra de matérias pedagógicos para o ensino de teatro. É notória a falta de condições *espaciais* e logísticas para o teatro acontecer na escola (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 52, grifos do autor).

É muito importante garantir na escola um espaço adequado para as aulas de teatro e dança, pois a falta de estrutura prejudica a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor. Como explica Almeida Júnior (2013, p. 52), "[...] o ensino de teatro na escola requer uma espacialidade própria. Sem um espaço adequado, os professores são obrigados a constantes processos de adaptação, na busca de soluções possíveis e improvisadas para o exercício da profissão".

A arte na escola não se pauta apenas em uma aprendizagem de caráter racional ou lógico, mas também sensível e, por isso, deve-se reconhecer as necessidades específicas do ensino e aprendizagem desta área de conhecimento. No caso do teatro e da dança deve haver espaço para as práticas corporais, de pesquisa do movimento, exploração das possibilidades do corpo no espaço, composição coreográfica e cênica. A estrutura adequada para as aulas de Arte é uma necessidade básica, não é algo opcional ou de pouca relevância (CAMPO GRANDE, 2020). Compete à escola oferecer um espaço adequado para o desenvolvimento das aulas, um espaço que seja mais livre e flexível (BRASIL, 1997).

O desafio da falta de espaço físico adequado é mais grave nas aulas de Arte em relação aos outros componentes curriculares, devido às especificidades desta área do conhecimento, pois uma sala de aula lotada, cheia de mesas e cadeiras não é adequada, tampouco a quadra de esportes empoeirada, muito aberta, com acústica ruim e com chão de concreto. Não é qualquer espaço que serve para as aulas de teatro e dança e o não reconhecimento desta necessidade revela um descaso com esse componente curricular.

De acordo com Tourinho (2012), existe uma hierarquia no conhecimento escolar, em que o ensino de Arte se encontra em uma posição inferior dentro da estrutura curricular. No entanto, ocorreram inúmeras transformações quanto à concepção e desenvolvimento da arte na escola, fruto de um longo processo de lutas pela conquista, manutenção e ampliação do espaço e tempo da arte no ambiente escolar.

> As artes em geral no currículo escolar raramente ocuparam posições de relevância, quando comparadas a outras áreas do

> conhecimento escolar, consideradas fundamentais e essenciais para a formação escolar. Esta falta de relevância pode ser observada a partir da descontinuidade de ações, ausência das artes no currículo em diversos contextos, ausência de profissionais especializados nas diferentes linguagens artísticas atuando na escola, carga horária reduzida, inadequação de espaços físicos, funções pretendidas para estas áreas no currículo, entre outros elementos (FIGUEIREDO, 2013, p. 31).

De acordo com Almeida Júnior (2013), o teatro ainda carece de reconhecimento e visibilidade dentro do componente curricular Arte, pois mesmo com a presença do teatro na educação e com o desenvolvimento da escola brasileira, ainda não ocorre o pleno desenvolvimento desta linguagem na educação básica. Se o professor permite a redução do ensino de teatro, limitando-o a produções artísticas aligeiradas, atreladas ao lazer ou meras festividades, o desenvolvimento integral do teatro na escola se torna cada vez mais improvável.

> É possível observar que o jovem licenciado em Teatro frequentemente não resiste e permite a *redução* do ensino de teatro a *ferramentas de apoio* para as outras disciplinas do currículo; ou ocupa-se da diversão na escola, em práticas fundadas nas dinâmicas de lazer. Significa, pois, que o jovem profissional não consegue espaço na disciplina Arte para articular, desenvolver estratégias e ensinar o teatro como conhecimento específico (que é a sua área de formação) (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 51, grifos do autor).

A dança possui uma trajetória similar à do teatro na escola. Marques (2012) afirma que a dança apareceu pela primeira vez em um documento curricular nacional, em 1997, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a apresentaram como parte integral do ensino de Arte. Legalmente a dança foi inserida no componente Arte há 23 anos, por meio dos PCN. No entanto, o reconhecimento da dança no ensino escolar veio acompanhado de inúmeros desafios, "[...] entre eles o da busca de consistência e qualidade para seu ensino nas salas de aula. Dado o primeiro passo, o da introdução legal, é preciso hoje ir além e discutir o tratamento que se dá à inclusão da dança nas escolas" (MARQUES, 2012, p. 1).

Por muitos anos o ensino da dança foi marcado pela falta de profissionais qualificados e as aulas de dança ficavam sob a responsabilidade de professores com outras licenciaturas (como Pedagogia e Educação Física), que não tinham experiência ou reflexão pedagógica em dança (MARQUES, 2012). A dança na escola ainda está associada ao divertimento, festas e comemorações do calendário escolar. O conhecimento em dança (conteúdos, objetivos, metodologias) é opcional, pois a montagem e apresentação de coreografias é mais importante, sobretudo quando se pensa a dança como manifestação espontânea ou dom natural que não precisa ser ensinado (BRASIL, 1998).

Ao professor de dança e teatro são atribuídas várias funções que vão além do ensino de Arte, como a montagem de coreografias e preparativos para celebrações e eventos da escola. Como pontua Araújo (2014), além dos afazeres que são próprios da Arte, o professor tem outras demandas e atribuições, como: organizar atividades artísticas para serem apresentadas na escola; confeccionar lembranças e presentes para contemplar as datas comemorativas; ensaiar coreografia para festa junina; criar montagens cênicas para o encerramento do ano letivo; ensaiar músicas com temáticas definidas; criar espetáculos teatrais para ilustrar algum evento ou projeto escolar.

As atribuições dadas ao professor de Arte deixam visíveis a desvalorização da arte e a falta de conhecimento acerca do seu ensino. O professor de Arte, seja ele recém-chegado ou não, se depara diariamente com tais desafios, que vão contra a formação inicial oferecida pelas universidades do Brasil. Durante a graduação o futuro professor se aprofunda nos estudos

específicos de determinada linguagem artística, constrói em sua ação (reflexiva e prática) a valorização de sua área do conhecimento, discute, experimenta e constrói processos de reflexivos comprometidos com um ensino de qualidade.

No entanto, esse processo formativo inicial pode ser suprimido pela realidade escolar, quando nela existe a manutenção dos inúmeros desafios anteriormente apresentados. É preciso fornecer ao professor as condições necessárias para a continuidade da sua formação profissional, pois é nela que são produzidas as ferramentas que dão consistência e perenidade ao trabalho do professor. O ensino de teatro e dança não é tarefa fácil, haja vista os inúmeros entraves sustentados pelo desconhecimento dos agentes escolares (direção, coordenação, demais professores e alunos) e pelas marcas históricas presentes nos aspectos legais do ensino da arte. O ensino de teatro e dança não pode ser negligenciado em decorrência das dificuldades e impossibilidades que ainda existem no contexto escolar. É preciso pensar coletivamente, refletir sobre a prática docente, questionar as imposições, buscar o diálogo, convocar os demais agentes da escola, sobretudo a coordenação e a direção para novas reflexões e (des)construções que se fazem necessárias.

Pensar no trabalho docente para além dos muros da escola é fomentar a possibilidade de novos vínculos, seja com a universidade, com a secretaria de educação, com demais grupos interessados nas mesmas discussões. Neste contexto, a formação continuada se faz imprescindível.

A formação docente é contínua, realizada ao longo da vida. É um processo ininterrupto de busca que deve "[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial deve ser pensado e desenvolvido na carreira profissional" (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO/ANFOPE, 1996, p. 25).

A formação continuada, que é permanente, "[...] pressupõe a existência de dispositivos de formação, preferencialmente coerentes e ajustados às especificidades contextuais e singularidades dos destinatários, o que significa uma visão compreensiva das ecologias próprias de cada situação" (MADANELO; SÁ-CHAVES, 2007, p. 7).

A formação deve ser pensada de modo a assegurar um diálogo entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e a extensão, com vistas à valorização da carreira profissional. Deve ser um processo permanente e deve ser articulada entre educação básica e ensino superior (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE, 2018). São de grande importância os programas de formação continuada que dialogam com a universidade e consolidam as bases de uma formação pautada na integração profissional, no acompanhamento e análise da prática (NÓVOA, 2014). Concordamos com Figueiredo (2013) a respeito da necessidade de se estabelecer um diálogo entre universidade e sistemas educacionais, para que se avance na compreensão do ensino de Arte e para que se construam novos modos de entender e ensinar arte na escola.

A formação continuada é a possibilidade de um diálogo entre os próprios professores e pode ser uma ação reflexiva e transformadora que carece de ser coerente com o contexto no qual é desenvolvida, para fazer sentido (teórico e prático) para aqueles que dela usufruirão: os professores. Por entendermos que os problemas dos professores não se limitam aos muros da escola, cabe aos docentes superar o caráter solitário da profissão (MARCELO, 2010) e colocarem-se como participantes ativos do cenário educacional.

A formação permanente do professor é fortalecida quando há espaço para outros encontros que não aqueles estabelecidos diariamente com os alunos em sala de aula. As dificuldades, inquietações e pontos de fragilidade do profissional, quando organizadas e expostas aos seus pares ou agentes formadores (como a secretaria de educação e a universidade), saem do campo das lamentações e tornam-se objetos de estudo, temas para serem debatidos e pensados em ações coletivas.

> A formação continuada pode se caracterizar como espaços para encontros onde os professores discutam a sua prática docente e reflitam sobre, para poder problematizar, avançar, arriscar e ir ao encontro do conhecimento produzido na universidade. Através

> de grupos de estudos e pesquisa os professores podem adquirir conhecimentos que possam servir de alicerces que auxiliam para pensar na prática do cotidiano escolar e como administrar situações complexas. Também aprender a analisar de maneira crítica a prática educativa para promover ideias criativas visando agir e interagir, construindo e reconstruindo aprendizagens [...] (BERRA; SAUER, 2017, p. 11656).

Ao ser reconhecida a importância e necessidade da formação permanente dos professores, inicia-se o processo de elaboração e construção das ações formativas mais amplas e participativas. Consideramos que são imprescindíveis para as ações de formação docente na área de arte, quatro grupos específicos inseridos na área da educação, que são: 1) os professores de Arte; 2) os gestores escolares; 3) a Universidade; 4) a Secretaria Municipal de Educação. Na presente pesquisa, como o objeto de estudo é a formação continuada para professores de Arte licenciados nas linguagens de teatro e dança, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, é possível um melhor delineamento dos quatro grupos específicos de profissionais que precisam se envolver nas ações formativas voltadas para professores de Arte: 1) professores de Arte licenciados em teatro e dança pela UEMS; 2) gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande; 3) professores do curso de Artes Cênicas da UEMS; 4) professores técnicos do currículo de Arte da Gerência do Ensino Fundamental e Médio, pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande- MS.

A proposta de se pensar em ações de formação continuada envolvendo estes quatro grupos específicos de profissionais da educação, tem como objetivo fortalecer e efetivar a formação continuada que consta em documentos existentes nas escolas, na secretaria de educação e na universidade. A reunião destes grupos específicos de profissionais pode resultar na elaboração de ações de formação mais adequadas, coerentes e eficazes, provenientes dos interesses destes grupos e do diálogo coletivo.

O curso de Artes Cênicas da UEMS foi criado em 2009, com o objetivo de atender às demandas educacionais da capital e dos municípios do entorno, por meio da formação de profissionais com habilitação nas áreas de teatro e dança para atuarem na educação básica do estado de Mato Grosso do Sul. A justificativa para a criação era a pela necessidade de formação docente em arte em nível superior (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010).

O curso de Artes Cênicas tem, desde a sua elaboração, a pesquisa como elemento basilar e esta é entendida como uma extensão da atividade de ensino e um instrumento para a iniciação científica. Os conteúdos básicos e específicos das disciplinas são desenvolvidos ao longo do curso de forma integrada com a pesquisa, elemento transversal do currículo. Os profissionais formados têm como elemento primordial do seu fazer pedagógico a interação entre Arte e Ciência, que estão na base do pensamento teórico do curso e são apresentadas ao acadêmico por meio de um exercício de apropriação dos elementos básicos da pesquisa e da produção do conhecimento (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010).

O curso de Artes Cênicas atua para fomentar a pesquisa e fortalecer a profissão docente dentro das áreas de teatro e dança. Por meio de uma formação inicial em profundidade e com enfoque no domínio do método, o curso busca a formação de um pesquisador competente e crítico, capaz de lidar com os desafios da profissão. Dentre as ações do curso para o fomento da vida acadêmica, está o "acompanhamento dos egressos, com vistas, inclusive, a lhes oferecer sempre a oportunidade de retorno, pressuposto intrínseco ao próprio conceito de formação continuada" (PPC - ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010, p. 20).

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande representa o "conjunto de unidades de ensino, sob a ação normativa do município, que realiza atividades de ensino nos diferentes níveis da Educação Básica" (CAMPO GRANDE, 2008, p. 2). Fazem parte da estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, dentre outros órgãos e unidades organizacionais, a Gerência do Ensino Fundamental e Médio, que compõe a

Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais/Suped (CAMPO GRANDE, 2017).

Na Gerência do Ensino Fundamental e Médio atuam cerca de trinta e três técnicos pedagógicos que são responsáveis pelas disciplinas curriculares, dentre elas, a Arte. Neste departamento existem quatro técnicos pedagógicos que são responsáveis pelo currículo de Arte, entre eles, duas professoras são licenciadas em Artes Visuais, um professor é licenciado em Artes Cênicas – Teatro (UFGD, 2013) e um professor é licenciado em Artes Cênicas – Teatro e Dança (UEMS, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação possui um programa de formação continuada denominado "Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada", cuja vigência atual é de 2017 a 2020. Elaborado por diversos setores que compõem a Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/Suped, o programa é destinado aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e tem por objetivo garantir a formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas diversas etapas de ensino. O programa contempla o acompanhamento pedagógico, momentos de estudo e reflexão sobre as necessidades do trabalho docente, com a garantia e promoção de encontros entre os professores para a reflexão sobre o fazer pedagógico e a troca de experiências e se desenvolve a partir do compromisso da Secretaria com a formação continuada permanente e de qualidade. Ao atender às principais demandas dos professores e técnicos de escolas em relação à formação continuada, o programa almeja, gradativamente, uma melhora do ensino na Rede Municipal de Ensino. (CAMPO GRANDE, 2017).

A proposta de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação possui ações destinadas a cada área do conhecimento, para que os professores discutam e reflitam sobre o ensino e a aprendizagem dentro da sua área de atuação. Com o acompanhamento pedagógico, o programa de formação realiza uma aproximação entre os técnicos da Secretaria e os professores da Rede Municipal de Ensino. De forma colaborativa, o acompanhamento pedagógico contribui para as ações pedagógicas dos docentes de acordo com cada área do conhecimento, incentivando o processo reflexivo não apenas individual, mas também coletivo (CAMPO GRANDE, 2017).

O estabelecimento de parcerias com diversas instituições de caráter público (como a UEMS, por exemplo) ou privado caminha no mesmo sentido do processo reflexivo de caráter coletivo que o programa preconiza.

A partir de dados obtidos em documentos da Secretaria Municipal de Educação e da UEMS sobre formação continuada, verifica-se a possibilidade de um diálogo mais direto entre essas duas instâncias de ensino, com o objetivo de se criarem ações de formação continuada em Arte para professores com formação específica em teatro e dança. A criação de ações de formação continuada pode fomentar a importância da arte e de seu ensino, a valorização do trabalho docente e o aprofundamento das discussões relacionadas a esta área de conhecimento.

Pensar na formação continuada para professores de Arte, licenciados em teatro e dança, significa abrir espaço para os professores falarem, apresentarem seus pontos de vistas, dificuldades e limitações de seu trabalho; significa mobilizar todos os agentes que atuam e impactam na qualidade do ensino de Arte; significa pleitear o apoio e adesão da gestão escolar, a contribuição da universidade, e o comprometimento da Secretaria de Educação com a elaboração de ações formativas mais dialógicas e coerentes com as demandas reais dos professores em contexto escolar, como aquelas apresentadas pelos professores nas entrevistas narrativas.

CONCLUSÕES

O presente texto teve como objetivo a discussão sobre formação continuada para professores de Arte, licenciados para o ensino das linguagens de teatro e dança e atuantes em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, a partir de dados coletados em entrevista narrativa que revelaram os principais problemas e desafios enfrentados por eles em sua atuação na escola. A escuta de cinco professores de Arte, egressos do curso de Artes Cênicas da UEMS, resultou em um vasto material coletado, rico em detalhes e histórias que evidenciaram os problemas existentes no ensino de Arte e no trabalho docente.

A iniciativa de ouvir os professores por meio de uma entrevista do tipo não-estruturada permitiu a cada sujeito narrar esses desafios com mais liberdade e riqueza de detalhes, sendo esta uma contribuição considerável desta pesquisa. A

investigação, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, colabora com os estudos sobre o ensino de Arte e trabalho docente em Arte. A investigação aqui realizada com cinco professores pode, em pesquisas futuras, ser realizada com um número maior de professores, quem sabe abrangendo todos os professores locais licenciados em teatro e dança.

As narrativas dos professores apontaram para os problemas do ensino de caráter polivalente, falta de espaço físico adequado e desvalorização do trabalho do professor de Arte, que foram os eixos temáticos organizados a partir das entrevistas. A polivalência, embora já superada do ponto de vista legal, ainda faz parte do modo de se pensar o ensino de Arte na escola. O problema do espaço físico ainda carece de discussões e ações que apresentem soluções efetivas.

As questões relacionadas ao trabalho do professor de Arte abrangem não apenas o ato de ensinar e a relação com o aluno, mas outros aspectos da profissão docente. A difícil comunicação do professor de Arte com a coordenação pedagógica, a relação de poder que existe entre a gestão escolar e o professor, e a falta de reconhecimento do trabalho do professor de Arte, são alguns dos desafios narrados. Diante de tais desafios, as conquistas e melhorias almejadas se constroem a partir de um trabalho árduo, que depende de esforço de muitas partes, mas também de políticas públicas efetivas que ajudem os professores de Arte a conquistar o espaço adequado para o ensino de Arte na escola.

Os desafios narrados pelos professores de Arte devem ser tratados junto à Secretaria Municipal de Educação, órgão central que compõe o Sistema Municipal de Ensino, ao qual compete a administração e execução das atividades do ensino fundamental no município, além da formulação e elaboração dos programas e projetos educacionais do ensino fundamental.

Na presente pesquisa, a formação continuada é pensada como a viabilização de encontros entre Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, professores de Arte e gestores escolares, com o intuito de se discutir os três eixos temáticos resultantes da organização e análise da entrevista narrativa realizada com os professores. A promoção de encontros de formação continuada, que reúnam esses agentes da educação, permite que sejam debatidos e pensados os possíveis caminhos de superação dos problemas e desafios narrados pelos professores e que há muito tempo existem na história do ensino da arte. Mais do que buscar a solução para os problemas existentes a proposta visa articular e promover mais espaços de discussão, pois possíveis meios de enfrentamento podem surgir como resultado das ações que envolvam reflexão, discussão, planejamento, compreensão ampliada, escuta mútua e comprometimento de todos os que almejam uma educação em Arte efetiva.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação, por autorizar a realização desta pesquisa com professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Agradecemos à coordenação e corpo docente do curso de Artes Cênicas da UEMS, por disponibilizar o contato de seus egressos.

Agradecemos aos cinco professores de Arte, egressos do curso de Artes Cênicas, por aceitaram participar da pesquisa por meio da entrevista narrativa.

As autoras declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, José S. de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 43-64, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/aop_139.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019. DOI:10.1590/S0102-46982013005000003

ALVARENGA, Valéria M.; SILVA, Maria C. da R. F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019. DOI:10.1590/2175-623674153

ARAÚJO, Christiane G de. **A formação em artes cênicas (teatro e dança)**: contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de Campo Grande/MS. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica

Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1471419. Acesso em: 01 ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 8., 1996, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANFOPE, 1996. Disponível em: http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/8%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%201986.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

BERRA, Eliane A.; SAUER, Cátia R. T. A relação entre pesquisa educacional acadêmica e educação básica: uma possível aproximação por meio da formação continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba**. Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 11646-11660. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25513_12890.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 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, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 abr. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 540/1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília, 1977. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 4 de outubro de 2005**. Solicita a retificação do termo que designa a área do conhecimento "Educação Artística" pela designação: "Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro". Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF.m, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. **Decreto nº 10.343, de 22 de janeiro de 2008**. Publica a consolidação da lei complementar nº 19, de 15 de julho de 1998. Campo Grande, 2008. Disponível em: http://www.campogrande.ms.gov.br/servidor/wp-content/uploads/sites/42/2017/03/20100128103911.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. **Decreto nº 13.062, de 17 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre a competência e aprova a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e dá outras providências. Campo Grande, 2017. Disponível em: http://cartadeservicos.campogrande.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-n.-13.046-DE-17-DE-JANEIRO-DE-2017.-1.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da Rede Municipal de Ensino – Linguagens** (versão preliminar). Campo Grande, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1KliCg1pfKWwEtspEw_xfrFG5Oj1w5tEU/view. Acesso em: 10 jan. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf. Acesso em: 15 maio 2019. DOI:10.1590/0104-4060.357

FERNANDES, Vera L. P. A formação de professores de artes visuais na região centro-oeste: currículo e políticas. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 322-334, set./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.46179/27487. Acesso em: 05 jan. 2020.

FIGUEIREDO, R. C. de. Experimentos teatrais na educação infantil: (re)pensando a formação inicial do professor. *In:* TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro:** práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 239-264.

FONSECA, João J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: Editora UECE, 2002. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/28174801/metodologia-da-pesquisa-cientifica-prof-joao-jose-saraiva-da-fonseca. Acesso em: 10 mar. 2019.

FUSARI, Maria F. de R. e.; FERRAZ, Maria H. C. de T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIANINI, Marcelo. **Diálogo de surdos**: reflexões acerca do ensino de Teatro na Educação Básica em Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos). 2016. 340 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-20022017-143131/pt-br.php. Acesso em: 16 maio 2019.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOI, Rozana V. F. V. de. História da criação do curso de licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na década de 1980. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE/EHECO, 4., 2017, Campo Grande. **Anais** ... Campo Grande: UEMS, 2017. Disponível em: https://docplayer.com.br/74258008-Historia-da-criacao-do-curso-de-licenciatura-em-educacao-artistica-da-universidade-federal-de-mato-grosso-do-sul-na-decada-de-1980.html. Acesso em: 02 jul. 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LAZZARIN, Luís F. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15808/Bases_epistemologicas_Educao_Especial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 abr. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADANELO, Olga; SÁ-CHAVES, Idália. Formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico: (re)qualificação de competências. *In*: COLÓQUIO AFIRSE, 15., 2007, Lisboa. **Anais**... Lisboa: AFIRSE, 2007. p. 1-15.

MAGALHÃES, Ana D. T. V. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31834/O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%E1tica%20pedag%F3gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%EAncia%20(1).pdf;jsessionid=41FD72F2B46191C2B17A0FFA31BD2306?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jun. 2018.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Heitor R. et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 4. ed. Campo Grande, MS: UCDB, 2014.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORANDI, Carla. A dança e a educação do cidadão sensível. *In*: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 69-125.

MOREIRA, Neomênia S.; NASCIMENTO, Diovania da S.; RIBEIRO, Luciana. Um olhar crítico em relação às produções acadêmicas sobre dança e educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA - ANDA, 4., 2016, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia:ANDA, 2016. p. 254-260. Disponível em: http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-26.pdf. Acesso em 05 maio 2019.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professores iniciantes. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/812/787. Acesso em: 15 jun. 2018. DOI:10.24109/2176-6681.rbep.87i217.812

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.

RIBEIRO, Sônia T. da S. O ensino de Arte no contexto da democratização do acesso à cultura. *In*: MACHADO, Irley. et al. (org.). **Teatro:** ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 11-18.

SUBTIL, Maria J. D. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/716/656. Acesso em: 10 mar. 2020. DOI:10.5212/PraxEduc.v.4i2.185194

SUBTIL, Maria J. D. A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ**., Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38815/20333. Acesso em: 10 mar. 2020. DOI:10.4322/rbhe.2013.006

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v.21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018. DOI:10.1590/S0101-73302000000400013

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas e Dança, Licenciatura**. Campo Grande, 2010.

UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Curso de Artes Cênicas**. Dourados, 2019. Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/cursos/artes_cenicas/index. Acesso em: 11 abr. 2019.

UFMS – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Artes Visuais:** Histórico do Curso. Campo Grande, 2019. Disponível em: http://artesvisuais.ufms.br/pagina-exemplo/. Acesso em: 5 maio 2019.