



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



NATALI ALLAS DOS SANTOS

**(IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTE (TEATRO E DANÇA) NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: NARRATIVAS DE
PROFESSORES**

Campo Grande/MS

2020

NATALI ALLAS DOS SANTOS

**(IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTE (TEATRO E DANÇA) NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: NARRATIVAS DE
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho

Campo Grande/MS

2020

S236i Santos, Natali Allas dos

(Im)possibilidades do ensino de arte (teatro e dança) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS : narrativas de professores/ Natali Allas dos Santos. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

191p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador
Santinho.

NATALI ALLAS DOS SANTOS

**(IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTE (TEATRO E DANÇA) NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: NARRATIVAS DE
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.^a Dra. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

A todos os Seres Sagrados e Iluminados que abençoaram minha mente durante a realização do mestrado, me fazendo enxergar as coisas com clareza, positividade e sem apego.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho, pela orientação ao longo deste trabalho, realizada com humanidade, respeito e muito carinho. Obrigada pela amizade e bom exemplo dado à cada atitude.

À minha família e amigos, pela compreensão nos momentos de ausência e pelas palavras de incentivo.

Aos amigos de turma do mestrado, pelas conversas motivadoras, sugestões e mensagens de apoio.

Ao Programa Institucional de Bolsas ao Alunos da Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS), por me propiciar auxílio financeiro no programa de pós-graduação para o desenvolvimento de minhas atividades.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar a continuidade de meus estudos na pós-graduação.

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

À coordenação e corpo docente do curso de Artes Cênicas da UEMS, pela dedicação, ensino de qualidade e responsabilidade com a formação dos professores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, pelos ensinamentos e comprometimento com a formação continuada dos professores.

Às professoras Vilma Miranda, Márcia Strazzacappa e Vera Penzo, por terem aceitado participar da banca e contribuir para minha formação enquanto pesquisadora.

À professora Eliane Greice, por ter colaborado com orientações sobre a entrevista narrativa e por ter me inspirado a trabalhar com esta técnica de coleta de dados.

À professora Christiane Araújo, por ter compartilhado suas pesquisas de mestrado e doutorado e por ter me aconselhado em várias questões relacionadas à pesquisa.

À Esmeralda, Minerva, Pina, Rosa e Syro, professores de Arte, egressos do curso de Artes Cênicas, que aceitaram participar desta pesquisa por meio da entrevista narrativa. A participação de vocês foi indispensável para a obtenção dos resultados da investigação.

Ao professor Fernandes Ferreira de Souza, pela atenção e carinho em fornecer dados históricos sobre o curso de Artes Cênicas.

Ao Matheus Vinicius Fernandes, professor do curso de Artes Cênicas e técnico do currículo de Arte da Semed (Gefem), pela parceria, diálogo e sugestões que tanto contribuíram para a pesquisa.

À professora Ana Lúcia Serrou, técnica do currículo de Arte da Semed (Gefem), pela parceria, atenção e fornecimento de dados e informações tão importantes para a pesquisa.

À Alexandra Ferreira, pelas dicas, conselhos e incentivo que tanto me ajudaram na trajetória desta pesquisa.

À Viviany Borges, pela atenção e disponibilidade em tirar minhas dúvidas e me orientar em várias questões relacionadas à pesquisa.

Ao professor Dyemison Pintor, por ter disponibilizado sua pesquisa e ter fornecido materiais para minha pesquisa documental.

Ao senhor Joseley Adimar Ortiz, do núcleo NUPEPS do Conselho Estadual de Educação, por gentilmente atender minha ligação e me orientar em relação aos documentos relativos ao curso de Artes Cênicas.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

“[...] Quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens [...] Ao afirmarmos que o homem se escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. De fato, não há um único de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não esteja criando, simultaneamente, uma imagem do homem tal como julgamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos [...] Portanto, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira” (SARTRE, 1970).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os problemas existentes no trabalho dos professores de Arte que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, e propor medidas de enfrentamento por meio de uma proposta de intervenção. A pesquisa foi realizada a partir de entrevista narrativa feita com cinco professores de Arte, egressos do curso de Artes Cênicas da UEMS, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Tendo uma abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza como procedimentos para coleta de dados as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, além da entrevista narrativa como instrumento para a coleta de dados primários. A análise das narrativas dos professores está organizada em três eixos temáticos: polivalência, espaço físico e o trabalho do professor de Arte licenciado em Artes Cênicas. Cada eixo temático contempla de três a quatro subeixos temáticos que afunilam os temas principais. Os dados apontam para a permanência de metodologia polivalente no ensino de Arte, em que o professor necessita ensinar as quatro linguagens artísticas, mesmo sem ter formação para isso. A escola não possui espaço físico adequado para as aulas de teatro e dança e o trabalho do professor de Arte é pouco reconhecido. A gestão escolar e coordenação pedagógica não compreendem o ensino de teatro e dança e propõem práticas de ensino de caráter polivalente. A análise dos dados aponta para problemas mais específicos do trabalho do professor habilitado em teatro e dança, como a polivalência, a relação com o espaço físico e com a gestão escolar. As medidas de enfrentamento dos problemas analisados são apresentadas em uma proposta de intervenção que sugere a realização de um fórum de formação continuada em arte, destinado aos professores de Arte e gestores escolares. A conclusão a que se chega é de que os problemas existentes no ensino de Arte são passíveis de solução, mas, para isso, além da participação política e responsável de cada professor, é necessário que ocorram ações de política pública que mobilizem os agentes responsáveis e realizem os investimentos necessários, dando subsídio e orientação às escolas, professores e gestores.

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

ABSTRACT

The present study has an intent to analyze the existing problems in Art teachers' job who work in Campo Grande Municipal Education System, and to propose coping measures through an intervention proposal. The research was carried out through a narrative interview with five Art teachers, graduates of UEMS Performing Arts course, who work in Campo Grande Municipal Education System. Taking a qualitative approach, the study uses bibliographic, documentary and field research as data collection procedures, in addition to the narrative interview as an instrument for collecting primary data. Teachers' narratives analysis is organized in three thematic axes: multi-skilling, physical space and Art teacher licensed in Performing Arts work. Each thematic axis includes three to four thematic axes that narrow the main themes. The data highlight a multipurpose methodology permanence in the teaching of Art, in which the professor needs to teach the four artistic languages, even without being trained to do so. School does not have adequate physical space for drama and dance classes and the Art teacher work is hardly recognized. School management and pedagogical coordination do not comprehend the teaching of drama and dance and propose multi-skilled teaching practices. The data analysis points to more specific problems in the work of qualified teachers in drama and dance, such as multi-skilling, the relationship with the physical space and with school management. The coping measures to deal with these problems analyzed are presented in an intervention proposal that suggests the realization of a forum for continuing education in art, intended to art teachers and school managers. We conclude that the problems that exist in the teaching of Art are liable to be solved, but for this, in addition to each teacher political and responsible participation, it is needed that public policy actions take place and mobilize the responsible agents, making all the necessary investments, providing support and guidance to schools, teachers and managers.

Keywords: Teaching of Arts. Drama. Dance. Teaching work. Continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas sobre o ensino de dança na escola – catálogo da Capes.....	36
Quadro 2 - Temas recorrentes sobre o ensino de dança na escola	38
Quadro 3 - Outras temáticas sobre o ensino de dança na escola.....	38
Quadro 4 - Pesquisas sobre o ensino de teatro na escola – catálogo da Capes	39
Quadro 5 - Temas recorrentes sobre o ensino de teatro na escola	41
Quadro 6 - Pesquisas sobre o ensino de Arte em Mato Grosso do Sul.....	43
Quadro 7 - Licenciaturas presenciais na área de arte em Mato Grosso do Sul.....	58
Quadro 8 - Relatório de alunos diplomados do curso de Artes Cênicas/UEMS.....	77
Quadro 9 - Quantidade de diplomados por ano de formação.....	78
Quadro 10 - Informações sobre os professores entrevistados	85
Quadro 11 - Organização e sintetização dos dados coletados.....	94
Quadro 12 - Outros temas abordados pelos professores	95

LISTA DE SIGLAS

ASMAE	Associação Sul-Mato-Grossense de Arte-Educadores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EN	Entrevista Narrativa
FAEB	Federação Brasileira de Arte-Educadores do Brasil
GEFEM	Gerência do Ensino Fundamental e Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUPED	Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais
SME	Sistema Municipal de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Arte, conhecimento e ciência	20
Percurso metodológico da pesquisa.....	24
1. LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE (TEATRO E DANÇA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA	28
1.1 Anais de congressos e encontros da Anda	28
1.2 Anais de congressos da Abrace	30
1.3 Anais da FAEB	31
1.4 Biblioteca da SciELO	33
1.5 Catálogo de teses e dissertações da Capes	35
1.5.1 Teses e dissertações sobre o ensino de dança.....	35
1.5.2 Teses e dissertações sobre o ensino de teatro	39
1.6 As pesquisas sobre o ensino de Arte em Mato Grosso do Sul: dilemas que persistem	43
2 ENSINO DE ARTE NA REME DE CAMPO GRANDE	51
2.1 O ensino de Arte na legislação educacional brasileira	51
2.2 Licenciaturas na área de arte em Mato Grosso do Sul	57
2.2.1 Curso de Artes Visuais – UFMS	59
2.2.2 Curso de Música – UFMS	60
2.2.3 Curso de Artes Cênicas – UFGD.....	61
2.2.4 Curso de Artes Cênicas – UEMS	61
2.3 Ensino de Arte na Reme de Campo Grande: os documentos municipais	68
2.3.1 O Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande	68
2.3.2 Os documentos curriculares da Reme de Campo Grande	71
3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	77
3.1 O relatório de alunos diplomados do curso de Artes Cênicas da UEMS	77
3.2 Contato inicial com os diplomados do curso de Artes Cênicas	80
3.3 Os professores entrevistados	85

3.4 A entrevista narrativa	87
3.5 Transcrição das entrevistas	89
3.6 Critérios para análise dos dados	91
4 (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DE TEATRO E DANÇA.....	94
4.1 Polivalência	97
4.1.1 Percurso histórico da polivalência no ensino da arte.....	98
4.1.2 Concepções sobre a polivalência.....	102
4.1.3 A polivalência nas narrativas dos professores.....	105
4.2 Espaço Físico.....	122
4.3 O trabalho do professor de Arte licenciado em Artes Cênicas.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
Fontes documentais – leis, decretos, resoluções e outras normas	161
Páginas da <i>internet</i> consultadas.....	168
APÊNDICE A – Proposta de Intervenção.....	169
APÊNDICE B – Fases da entrevista narrativa	181
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista narrativa	183
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	185
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	188

INTRODUÇÃO

Quem vos fala é uma pessoa em estado de busca. Busca que impulsiona, inquieta e procura respostas. Sou uma professora de Arte¹ ainda em início de carreira² e me desafio a elaborar esta dissertação, juntamente com minha orientadora, para pensar no ensino de Arte, na educação escolar³ e no trabalho docente⁴. São inúmeros questionamentos e preocupações. Que profissão⁵ difícil! Quero entender as contradições. Por que “funciona” assim? Como é possível trabalhar em circunstâncias tão complexas e desafiadoras?

Entreí no curso de Artes Cênicas⁶ da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2013 com a intenção de estudar teatro⁷, ler teatro, fazer teatro. Meus primeiros contatos com as artes cênicas, especificamente com o teatro, foram nos anos 2000 e a partir de então estabeleci uma relação de vida com o teatro, fosse atuando, estudando ou apreciando. O teatro se tornou a lente através da qual eu percebia as pessoas, interagia com o mundo exterior, transformava a mim mesma. Para continuar alimentando minha paixão pelo teatro, ingressei no curso de Artes Cênicas.

¹ É indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de arte de 1997, que a palavra Arte seja grafada com inicial maiúscula quando referir-se à área curricular ou componente curricular. Nos demais casos, deve-se usar a palavra com inicial minúscula: arte. Com base nesta orientação, utilizamos ao longo da dissertação o termo ensino de Arte (inicial maiúscula) para nos referirmos ao ensino do componente curricular Arte.

² Carreira é o percurso do indivíduo em determinada organização. Em se tratando da carreira docente, os três primeiros anos fazem parte da fase de entrada na carreira. É neste momento que o professor tem o contato inicial com seu trabalho e se depara com a realidade escolar. Ele é confrontado com a complexidade da situação profissional e passa pelos estágios de sobrevivência (choque de realidade) e descoberta — entusiasmo inicial (HUBERMAN, 2000).

³ A docência se realiza na escola, lugar estruturado espacial e socialmente, cujas características organizacionais e sociais influenciam o trabalho dos agentes escolares, em especial dos professores. A escola é um local de trabalho, não apenas físico, mas um espaço social que define como o trabalho docente é realizado e organizado em seus diferentes aspectos (TARDIF; LESSARD, 2009). Pensar na docência implica refletir sobre a escola, sua estrutura, concepções, características, fragilidades e contradições. A docência acontece na escola e a escola é determinante para o desenvolvimento da docência.

⁴ A concepção de trabalho aqui adotada está para além dos modelos teóricos de trabalho, baseados na relação do trabalhador com a matéria, em que o ato de trabalhar consiste apenas em transformar um objeto. No trabalho dos professores (ou trabalho docente), o objeto não é a matéria, mas é o humano, que modifica a natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. A docência lida com o objeto humano, e por isso é um trabalho de caráter interativo, caracterizado pela relação entre as pessoas. A docência ocorre com e para os seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2009).

⁵ Profissão pode ser entendida como “um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 27).

⁶ Quando ingressei no curso, em 2013, sua denominação era Artes Cênicas e Dança. No ano de 2014, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi reformulado e ele passou a se chamar Artes Cênicas. Nesta pesquisa será utilizado o nome atual do curso: Artes Cênicas.

⁷ Optamos por grafar as palavras teatro, dança e artes cênicas com letra minúscula, seja para nos referirmos a áreas do saber ou a linguagens artísticas pertencentes ao componente curricular Arte.

Durante a graduação construí uma nova relação com a arte, com o conhecimento e com os modos de ser, fazer e pensar a arte. A lente com a qual eu via o mundo foi enriquecida, lapidada e ampliada. As leituras, estudos, discussões e experimentações artísticas modificaram meu modo de perceber e me relacionar com o outro. Passei a reconhecer-me como sujeito complexo (dado meus aspectos sociais, econômicos, religiosos, psíquicos, étnicos e culturais), que interage com o mundo e com as pessoas, que comunica, se expressa, sente e é atravessado por tudo que o cerca. As dimensões do eu se ampliaram, corpo e mente se fizeram em uma relação indissociável e potente.

A sensibilidade do olhar, do falar, do pensar e do sentir foram aguçadas. Em quatro anos passei por transformações, incorporei intelectual e artisticamente pensamentos da fenomenologia e da educação sensível, que faziam e fazem total sentido para mim. Foram descobertas valiosas, conhecimentos com os quais me identifiquei e que incorporei no meu modo de pensar a arte, a educação, a existência do sujeito. O ser e estar não eram os mesmos. Tornei-me mais disponível, porosa, sensível e investigadora.

Uma teia rica de saberes, conhecimentos e experiências compõe minha bagagem de vida acadêmica e é determinante para as escolhas que fiz em relação a esta dissertação. O que vou tratar aqui, nos moldes de uma pesquisa científica, de certa forma carrega minhas questões subjetivas e buscas referentes ao ser professora de Arte, em início de carreira, com habilitação nas linguagens de teatro e dança⁸.

A dança se aproximou de mim efetivamente durante a graduação. Embora antes da graduação eu fosse encantada pela dança, tivesse feito aulas de dança contemporânea e tivesse participado de espetáculos cênicos, o meu pensamento em dança era restrito. Com a entrada no curso o conhecimento empírico foi somado ao conhecimento científico e a dança se ampliou em mim, corporal e intelectualmente. Meu modo de pensar e entender a dança ficou mais questionador, crítico e democrático.

Mas a maior descoberta que tive durante os quatro anos de curso foi a docência. Por essa eu não esperava! Fui para a sala de aula (primeiro com o estágio curricular e depois como professora contratada) num reencontro com minha infância e adolescência. Eu parecia uma aluna crescida que voltava para a escola e via aquele ambiente por outra perspectiva, pois agora a professora era eu. A escola estava lá, como antes, mas eu não era mais a aluna e meu

⁸ Por abordarmos o ensino do componente curricular Arte e o trabalho do professor habilitado em teatro e dança, em vários momentos da dissertação nos referimos ao professor de Arte habilitado para o ensino das linguagens acima mencionadas como sendo o professor de teatro e dança.

entendimento das coisas era diferente. Foi desafiador lidar com aquela nova realidade, estranha, embora familiar. Eram muitas demandas, responsabilidades, relações que me atravessavam o tempo todo. Em 50 minutos de aula eu passava por um furacão de sensações e trocas com o outro, enquanto as lembranças (de aluna adolescente) emergiam em meio a tudo o que eu precisava fazer. A aula era planejada, eu sabia o conteúdo, mas a escola me surpreendia, causava medo e entusiasmo. A realidade se apresentava a mim: a escola, sua estrutura física, sua rotina, os espaços, os alunos, os outros professores, a coordenação pedagógica, a direção escolar, os pais dos alunos. Estava ali o cenário do trabalho docente⁹, que para Tardif e Lessard (2009) é um trabalho codificado (embora também seja um trabalho flexível), realizado dentro da escola, de maneira estável e uniforme, com rotinas e tradições:

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).

Logo no estágio supervisionado obrigatório eu fiquei impactada e com uma série de dúvidas em relação à escolha pela profissão docente. As experiências tidas no estágio não se encerraram nele, mas transbordaram para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No TCC eu falei da minha experiência na escola, da relação com os alunos, das coisas que eu sentia, da frustração que me acometia frente ao que não era possível ser feito. Utilizei estudos psicanalíticos voltados para a educação escolar com o intuito de entender melhor minhas inquietações como estagiária e futura professora de Arte. Reconheci a subjetividade, o inconsciente, os conteúdos psíquicos meus e do aluno. Percebi a complexidade da relação professor-aluno e como ela influenciava meu modo de estar na escola e meu desejo pela docência.

Depois de concluir a graduação, em 2016, eu comecei a trabalhar como professora de Arte contratada em uma escola pública de Campo Grande. As coisas estavam diferentes. Eu não era mais a estagiária, não estava naquelas turmas só de passagem, não tinha um parceiro de

⁹ O trabalho docente não se limita apenas a questões relativas ao currículo, disciplinas ou estratégias pedagógicas. Deve-se considerar outros aspectos do trabalho docente, como as dificuldades existentes, a relação com os colegas de trabalho, os recursos disponíveis. O trabalho dos professores vai além de questões pedagógicas e curriculares. Quando falamos do ensino de Arte, das dificuldades dos professores de Arte, das relações que se estabelecem entre os agentes escolares, estamos falando do trabalho docente em sentido amplo (TARDIF; LESSARD, 2009).

estágio para desenvolver a aula comigo, não tinha professor regente na sala para me auxiliar e me socorrer nos momentos de turbulência. Éramos somente eu e os alunos, e todo o resto que estava entre nós: o ensinar, o aprender, os deveres do professor, os desejos dos alunos, as demandas e incompreensões da coordenação pedagógica, o discurso e poder da direção, as falas (por vezes ásperas) dos outros professores, a rotina da escola. Ali estava eu como professora recém-formada, cheia de gás, mas insegura; sonhadora e desejosa, mas retraída por situações que me saltavam aos olhos, que me levavam a refletir e questionar. Fui atravessada por pensamentos alheios, ações, olhares, falas e manifestações que eu ainda não dimensionava enquanto professora de Arte.

Minha inserção no ambiente escolar foi desafiadora, estranha e desconfortável. Eu via na escola uma realidade enrijecida que soava como contraditória, problemática. As relações interpessoais, a organização dos horários e espaços, a dinâmica das disciplinas, as demandas e afazeres do professor. Ali estava a escola, funcionando rotineiramente, como descrevem os autores Tardif e Lessard (2009) quando falam da docência como um trabalho codificado. Os diversos agentes da escola aparentavam grande familiaridade com aquela realidade, enquanto eu chegava meio assustada, sem entender direito como as coisas funcionavam. Eu cheguei em um lugar que já acontecia há tempos, para não dizer séculos¹⁰. Eu me esforçava para acompanhar todo aquele movimento, mas era não fácil. Até hoje me percebo inquieta e espantada com várias situações que ocorrem na escola.

Quando eu tinha a oportunidade de conversar com outros professores de Arte, sobretudo egressos do curso de Artes Cênicas, eram as dificuldades e problemas do nosso trabalho na escola que se faziam presentes. Eu desabafava sempre que podia e ficava muito à vontade ao conversar com outros egressos do curso. Ao desabafar eu não me sentia sozinha. No momento da conversa, quase sempre casual e breve, os problemas se manifestavam nas palavras, nos olhares, nos suspiros e nos olhos por vezes marejados. Era boa a troca com outros professores.

Eu me sentia aliviada e ao mesmo tempo ficava preocupada: com tanto problema que existe em ser professora de Arte, será que vale a pena insistir nisso? Não é melhor abandonar e arrumar outra coisa para fazer? Afinal, eu não ingressei no curso de Artes Cênicas para ser professora. Isso foi algo que aconteceu depois. Tenho lindos sonhos como professora de Arte, mas fazer com que eles se tornem realidade é outra história. Quero dar aula de Arte, mas a

¹⁰ A escola é uma organização social resultado de longa evolução histórica que se iniciou no século XVI com os primeiros colégios. No final do século XVIII, a escola foi difundida e consolidada. Nos séculos XIX e XX, a escola se expandiu em decorrência de sua estatização, democratização do ensino e obrigatoriedade do ensino escolar (TARDIF; LESSARD, 2009).

vontade se reduz significativamente quando me dou conta dos desafios a enfrentar, pois de uma coisa não tenho dúvida: ou eu fico na escola e enfrento os desafios ou eu abandono a profissão. Aceitar as dificuldades e permitir que elas determinem e limitem o trabalho docente não parece uma opção adequada e compatível com a formação inicial que eu tive no curso de Artes Cênicas.

Decidir ser professora de Arte e reconhecer que este trabalho não é fácil leva-me a um processo de busca que alimenta, que forma continuamente. A formação é um processo de aprendizagem permanente, projeto para a vida toda, em que se constroem as possibilidades (individuais e coletivas) de aprender e se humanizar por meio das relações e interações (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Preciso dar continuidade à minha formação, procurar respostas, fazer novas perguntas, ler, pesquisar, vasculhar. Percebo, então, a necessidade de ingressar em um programa de pós-graduação.

Felizmente, consegui entrar no Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) da UEMS. Desde 2017, participei do programa (primeiramente como aluna especial) e não me sinto à deriva ou solitária. A pesquisa aponta-me os caminhos possíveis:

O caminho a percorrer, então, passa pela pesquisa, pela reflexão, que tem um papel fundamental na constituição do profissional da educação, uma vez que, para resolver os problemas cotidianos, o professor precisa da teoria, que só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. A pesquisa é o caminho pelo qual o professor vai aprender a conhecer a realidade para além das aparências e poder construir uma nova realidade, mais justa (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 66).

Pesquisar o que exatamente? Não posso ignorar as dificuldades. Quero que aquelas conversas informais que tive com outros egressos do curso de Artes Cênicas venham para a pesquisa. Quero falar das dificuldades que o professor de Arte enfrenta — enfrenta no sentido de encarar, questionar, não aceitar passivamente. E que os professores desabafem, que me falem dos problemas existentes, que compartilhem as dificuldades presentes em seu trabalho. Seria isso um muro de lamentações pouco útil e desnecessário? Qual a validade de se investigar as dificuldades que o professor de Arte enfrenta se todos sabemos que a profissão docente é difícil mesmo?

Uma possível resposta para tal indagação seria o fato de que as dissertações produzidas no Mestrado Profissional em Educação da UEMS decorrem de pesquisas que devem investigar problemas da educação básica. Como resultado de sua investigação, o pesquisador tem o compromisso de apresentar uma proposta de intervenção a ser entregue no apêndice da dissertação elaborada. A proposta de intervenção deve auxiliar no enfrentamento ou redução

das situações ou problemas pesquisados, contribuindo para a melhoria da educação básica (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016). Deste modo, é fundamental investigar problemas, pesquisar dificuldades presentes na educação escolar ou no trabalho docente.

Investigar os problemas existentes no trabalho do professor de Arte não se trata de atribuir à pesquisa uma visão pessimista ou sofredora sobre o trabalho docente e ensino de Arte, pois o desejo maior está em pensar as soluções, apontar novos caminhos e meios de enfrentamento. Os problemas precedem as soluções e, por mais que pareçam problemas inerentes à profissão docente como um todo, delimitamos a pesquisa na investigação de uma realidade específica. O olhar está voltado para egressos do curso de Artes Cênicas, na condição de professores de Arte. Ao ouvir esses professores, tenho condições de coletar e analisar dados que sejam significativos não apenas para minha carreira profissional, mas para a carreira dos demais professores de Arte que atuam principalmente nas escolas da Rede Municipal de Ensino (Reme) do município de Campo Grande.

A decisão de conversar com os professores a fim de identificar as dificuldades que eles enfrentam na escola requer a adoção de um procedimento para a coleta de dados, uma técnica de entrevista que colete os dados da maneira mais ampla, sem limitar as respostas do professor ou direcionar a sua fala. Pelo contrário, que o professor seja incentivado a falar, que ele conte suas histórias, acione a memória. Por meio da narrativa¹¹, é possível ao professor manifestar o cenário de sua realidade profissional. Com esta possibilidade, podemos aprofundar na discussão acerca das especificidades do trabalho do professor de Arte, com habilitação em teatro e dança.

Cada professor falará dos problemas a partir de sua visão de mundo, (re)construída e (trans)formada ao longo de sua vida. Não se deve esperar que as narrativas dos professores apresentem as mesmas ideias ou apontem para os mesmos problemas, pois cada indivíduo fala a partir de sua própria experiência. Entretanto, as narrativas tenderão a apresentar semelhanças e pontos em comum sobre o assunto proposto, pois existe um número limitado de versões da realidade, e as experiências individuais em certa medida são o resultado de processos sociais:

[...] há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há

¹¹ “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado” (SOUZA, 2007, p. 66).

ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções (GASKELL, 2002, p. 71).

Na presente pesquisa, o problema¹² a ser investigado consiste na seguinte pergunta: quais são os problemas existentes no trabalho dos professores de Arte, egressos do curso de Artes Cênicas/UEMS, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, e quais medidas de enfrentamento podem ser apresentadas por meio de uma proposta de intervenção? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os problemas existentes no trabalho dos professores de Arte que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, e propor medidas de enfrentamento por meio de uma proposta de intervenção.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) mapear as produções acadêmicas relacionadas ao problema da pesquisa; 2) delinear o percurso histórico do ensino de Arte a partir da legislação educacional brasileira; 3) apresentar um breve panorama das licenciaturas presenciais na área de arte em Mato Grosso do Sul; 4) contextualizar o ensino de Arte e o trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande; 5) identificar e detalhar os problemas narrados pelos professores; 6) analisar os problemas narrados pelos professores; 7) elaborar uma proposta de intervenção que contribua para o enfrentamento dos problemas analisados.

A metodologia da pesquisa está detalhada ao final da Introdução. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de fontes diretas e indiretas. Os dados primários foram obtidos por meio da entrevista narrativa, que é do tipo não estruturada.

O Capítulo 1 apresenta o levantamento de produções acadêmicas que abordam o ensino de Arte e trabalho docente em arte a nível nacional e estadual. O Capítulo 2 inicia com um percurso histórico sobre o ensino de Arte a partir da legislação educacional brasileira. Depois, apresenta-se um breve panorama das licenciaturas presenciais na área de arte oferecidas em Mato Grosso do Sul, com ênfase para o curso de Artes Cênicas da UEMS. Ao final, é feita uma contextualização do ensino de Arte e trabalho docente na Rede de Campo Grande, a partir de uma pesquisa em documentos legais e curriculares do município. O Capítulo 3 apresenta os sujeitos da pesquisa e detalha os critérios adotados para realização, transcrição e análise das entrevistas. O Capítulo 4 consiste na análise dos três eixos temáticos estabelecidos a partir das

¹² Do ponto de vista científico, “problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (GIL, 2008, p. 52).

entrevistas narrativas, que são: polivalência, espaço físico e o trabalho do professor de Arte licenciado em Artes Cênicas.

As medidas de enfrentamento destinadas a dirimir o problema investigado são apresentadas por meio de uma proposta de intervenção intitulada Fórum de formação continuada em arte: diálogos que fomentam a ação coletiva. A proposta é resultado da investigação ocorrida ao longo da dissertação, e aponta possíveis medidas de enfrentamento para o problema investigado. Não estabelecemos ações específicas para cada dificuldade narrada pelos professores, pois o intuito é a promoção de um diálogo (reflexivo, crítico e científico) entre os principais agentes envolvidos nas discussões apresentadas. Acreditamos que a viabilização de encontros com essa abrangência seja o primeiro passo para se dar o devido reconhecimento e importância aos problemas que existem no ensino de Arte e no trabalho docente.

Antecedendo as investigações sobre o ensino de Arte e trabalho docente, precisamos elucidar questões importantes referentes à área do conhecimento que está na base de nossa discussão: a arte. Reconhecemos a arte como área do conhecimento e defendemos a sua importância para a formação global do indivíduo, seja no ensino escolar ou não. A seguir detalhamos melhor este assunto.

Arte, conhecimento e ciência

O entendimento do que vem a ser a arte nem sempre foi o mesmo. Na antiguidade, tínhamos as artes que eram relacionadas às técnicas. Havia uma distinção entre o que era útil e o que era belo. O conhecimento não era atribuído a todas as artes, o corpo era considerado uma prisão, o trabalho intelectual era tido como superior ao trabalho manual. A compreensão acerca da arte percorreu um longo caminho na história da humanidade e sofreu diversas modificações. Nos próximos parágrafos apontamos algumas ideias de Chauí (2000) sobre a relação entre arte e técnica, até chegar no reconhecimento da arte como conhecimento.

No período que vai do século II ao século XV, preponderou a classificação das artes feita pelo historiador romano Varrão. Conforme explica Chauí (2000), Varrão distinguiu as artes liberais destinadas ao homem livre (geometria, lógica, música e gramática) das artes mecânicas, tidas como atividades técnicas (como a pintura, escultura, medicina e arquitetura), destinadas ao trabalhador manual. Na Idade Média, Santo Tomás de Aquino justificou a classificação de Varrão ao diferenciar as artes que dirigiam o trabalho da razão daquelas que

dirigiam o trabalho das mãos. As artes liberais (relacionadas à ideia de alma livre) eram entendidas como superiores às artes mecânicas (relacionadas à ideia de corpo como prisão).

Na Renascença, e com o posterior desenvolvimento do capitalismo, as técnicas e artes mecânicas passaram a ser valorizadas em decorrência da valorização do corpo humano e do trabalho (fonte e causa de riqueza). As artes mecânicas foram reconhecidas como conhecimento, do mesmo modo que as artes liberais. No século XVIII, as artes mecânicas eram distinguidas conforme duas finalidades: artes mecânicas com um fim útil (artesanato, agricultura, medicina) e artes mecânicas com um fim belo (teatro, dança, pintura, música). A partir da ideia do belo surgiram as belas-artes, maneira pela qual as artes passaram a ser mais compreendidas (CHAUÍ, 2000).

Nesta época, a arte (artes da beleza) se diferenciava do útil (artes da utilidade), e o artista se diferenciava do técnico. A arte era uma ação individual, espontânea e criadora, originada da sensibilidade e fantasia do artista (gênio criador, dotado de inspiração). A técnica seria algo útil e ligada ao homem, cujo técnico era aquele que aplicava regras e receitas providas da ciência e da tradição para produzir algo. No entanto, a partir do século XIX, a compreensão de arte (belo) e técnica (útil) sofreu modificações. A técnica deixou de ser simples fabricação de coisas (aplicação de regras e receitas) e passou a ser uma forma de conhecimento. As artes se distanciaram da ideia de criação genial misteriosa e passaram a ser entendidas como expressão criadora (CHAUÍ, 2000).

Esta é uma época histórica em que arte, ciência e técnica são reconhecidas como inseparáveis. O conhecimento está presente nas três esferas, ou seja, na ação de produzir algo, na expressão criadora e na ação intelectual. A arte não é apenas a manifestação subjetiva do artista, não é algo meramente espontâneo, fantasioso ou etéreo. A técnica não é mera aplicação de regras. A ciência não é a única forma de conhecimento e não está isolada da arte e da técnica. Como explica Chauí:

As artes tornam-se **trabalho de expressão** e mostram que, desde que surgiram pela primeira vez, foram inseparáveis da ciência e da técnica. Assim, por exemplo, a pintura e a arquitetura da Renascença são incompreensíveis sem a matemática e a teoria da harmonia e das proporções [...] A novidade está no fato de que, agora, as artes não ocultam essas relações, os artistas se referem explicitamente a elas e buscam nas ciências e nas técnicas respostas e soluções para problemas artísticos (CHAUÍ, 2000, p. 407, grifos da autora).

Arte, técnica e ciência sempre estiveram em diálogo. Embora em séculos anteriores predominasse a ideia do artista gênio e criador, que tirava a obra de dentro de si, as artes e as

técnicas eram aliadas na produção de qualquer obra de arte. A técnica estava em toda criação do artista. Sendo assim, a arte é conhecimento que dialoga com a ciência e com a técnica (CHAUÍ, 2000).

Arte e ciência nos auxiliam na compreensão do mundo, mas o fazem de maneiras diferentes: “a arte não contradiz a ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer” (ZAMBONI, 1998, p. 20). São aspectos que se originam no universo do humano, que habitam o campo do sensível, do subjetivo, daquilo que é singular, que está no âmbito da criação, imaginação e sensação. A arte pertence ao humano, é uma forma de desenvolvimento e possibilita criar e recriar mundos. Perceber o mundo sob a ótica da arte é distanciar-se da realidade a fim de compreendê-la e vasculhá-la num exercício investigativo de caráter sensível (VIANNA; STRAZZACAPPA, 2012).

Embora o conhecimento em arte tenha suas especificidades e trate de aspectos sensíveis e subjetivos do homem, sua importância não se limita ao campo das artes, pois “a arte não é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores” (ZAMBONI, 1998, p. 20).

A arte existe no homem e se desenvolve a partir de sua necessidade expressiva. Pela arte, em suas diversas formas artísticas (dança, música, teatro e artes plásticas), o sujeito expressa aquilo que de outras maneiras não conseguiria comunicar (STRAZZACAPPA, 2012). A arte torna-se fundamental na vida do homem e na sociedade que ele habita, sendo um dos meios essenciais de humanização. A atividade criativa do homem na arte se dá de maneiras específicas que permitem sua interação com o mundo, com os outros e com ele próprio (FERRAZ; FUSARI, 1999).

A arte como forma de expressão possibilita um entendimento das coisas de modo diferente daquele obtido por meio da ciência. São concepções diversas que nos levam a variados caminhos no que se refere à apreensão de mundo. Entretanto, as diferentes abordagens presentes na arte e na ciência não devem estabelecer hierarquias que classifiquem um conhecimento como sendo melhor do que o outro. A ciência é uma forma de conhecimento, mas não é a única. O saber produzido na ciência ocorre pelo raciocínio lógico e experimentação contidos em determinado método científico (FONSECA, 2002). Entretanto, o rigor investigativo presente na ciência não faz dela uma forma de conhecimento melhor do que a arte. Pelo contrário, arte e ciência são conhecimentos que se complementam:

[...] a arte é uma forma de conhecimento, que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas. O tipo de *explicação* dado pela arte é diverso do científico, o conhecimento fornecido pela ciência é sempre de caráter explicativo; é uma explicação, e faz parte da natureza da explicação sempre o caráter racional [...] a *explicação* na ciência é sempre de caráter geral, procurando sempre *leis* que sirvam para generalizações que possam ser aplicadas a outras realidades, enquanto a *explicação* artística é extremamente particular, não passível de grandes generalizações, mas mesmo assim transmite invariavelmente mensagens de natureza bastante ampla. A arte e a ciência, enquanto faces do conhecimento, ajustam-se e se complementam perante o desejo de obter entendimento profundo. Não existe a suplantação de uma forma em detrimento da outra, existem formas complementares do conhecimento, regidas pelo funcionamento das diversas partes de um cérebro humano e único (ZAMBONI, 1998, p. 21, grifos do autor).

A arte existe e existiu em todas as épocas e povos, mas a sua maneira de existir depende da sociedade em que ela se manifesta e é construída. As aproximações ou distanciamentos dos sujeitos com a arte estabelecem o seu grau de desenvolvimento e nos revelam como determinada sociedade entende a arte. Uma sociedade pode promover ou não a arte a partir da educação que preconiza, seja nas famílias, no ambiente escolar, em espaços informais ou comunitários.

A arte aparece em todos os povos, de todos os continentes, em todas as épocas! A arte é a necessidade humana de se expressar, de se comunicar com seu(s) deus(es), com seus semelhantes, consigo mesmo, de criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, como arte, depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito sonhante está imerso. Como expressão individual, como “fala” singular, de uma só pessoa, ela depende também do envolvimento do sujeito nessa mesma sociedade, do quanto ele é levado às práticas artísticas e a quais práticas, ou seja, da educação no sentido mais amplo, feita na escola, na rua, em casa (MENDES; CUNHA, 2012, p. 80-81).

A arte no ambiente escolar pode se configurar e se desenvolver de formas diversas, a depender da compreensão e (re)conhecimento que os agentes escolares possuem sobre a arte. A maneira como a escola compreende e fomenta a arte torna-se determinante para o seu desenvolvimento e ensino. Os problemas existentes no trabalho do professor de Arte de certa forma nos revelam o entendimento que a escola possui sobre a arte.

A importância da arte para a vida humana não está limitada aos seus benefícios como instrumento que auxilia no desenvolvimento da criatividade e percepção do homem, pois a arte é importante por si só, como assunto e objeto de estudos. A arte na escola pode auxiliar nos processos de aprendizagem de conteúdos cognitivos e no desenvolvimento criativo do educando, mas isso não traduz a sua real importância. Se a arte fica apenas a serviço de outras disciplinas e demandas da escola, ela acaba se tornando um mero instrumento ilustrativo e concretizador de outros conteúdos. Relacionar a arte a outros assuntos, de maneira improdutiva

e impensada, torna-a uma disciplina secundária e desvalorizada em relação aos conteúdos predominantemente intelectuais (BARBOSA, 1975).

O levantamento de produções acadêmicas e os dados coletados nas entrevistas dos professores apontarão para uma série de incompreensões acerca da arte na escola, seu ensino e trabalho docente. Tais problemas reforçam a necessidade de reconhecermos a arte como conhecimento, sem colocá-la abaixo de outros componentes que ainda são tidos como mais importantes. O real reconhecimento da importância da arte na escola acarreta uma melhora das condições do seu ensino, com conseqüente valorização do trabalho do professor. Ensino de Arte e trabalho docente estão em diálogo ao longo de toda a dissertação, um trabalho resultante da construção de um caminho metodológico que nos permite investigar, coletar dados e dialogar com fontes teóricas. A seguir, as escolhas metodológicas desta pesquisa são melhor detalhadas.

Percurso metodológico da pesquisa

Metodologia consiste na explicação detalhada de toda ação a ser desenvolvida no trabalho de pesquisa (FONSECA, 2002). A metodologia é o caminho do pensamento e da prática investigativa. Nela, estão incluídos os instrumentos ou técnicas, e também a inscrição do pesquisador com sua experiência, interpretação da realidade, capacidade crítica e sensibilidade (MINAYO, 2016).

A pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático que desenvolve um método científico com o intuito de buscar respostas para determinado problema. O processo investigativo que se vale de metodologia científica estrutura e organiza o caminho do pesquisador, com conseqüente construção de novos conhecimentos (GIL, 2008). A pesquisa “possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar [...] é um processo permanentemente inacabado. Processa-se através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real” (FONSECA, 2002, p. 20). A pesquisa é qualificada como científica quando efetiva um processo investigativo que aplica metodologia científica e técnicas¹³ adequadas na busca de dados fidedignos. Nesse sentido:

A pesquisa é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico que conduz à descoberta de novos fatos e das relações entre as leis que regem o aparecimento ou ausência dos mesmos [...] Todo trabalho de pesquisa requer imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador (MARQUES, 2014, p. 34).

¹³ “Técnica é um procedimento, ou conjunto de procedimentos bem definidos, transmissíveis, destinados a produzir determinados resultados; liga-se pois, diretamente à prática, à ação, mas também, e de maneira fundamental, aos resultados a que se quer chegar” (QUEIROZ, 1991, p. 56).

Toda pesquisa possui um tipo de abordagem (qualitativa ou quantitativa), e esta precisa ser mencionada na metodologia. A abordagem de determinada pesquisa refere-se “aos procedimentos de aproximação do objeto de pesquisa, em termos de coletas, análise e interpretação dos dados” (MARQUES, 2014, p. 39). Partindo deste entendimento, temos que a presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa.

A pesquisa de abordagem qualitativa “interessa-se pelos *qualia*, ou seja, pelos atributos holísticos e integrais de um campo social. Ela 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 outro modo 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 objetivam “melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Os instrumentos ou procedimentos para coleta de dados estão presentes em toda pesquisa científica, independentemente de seu método, abordagem ou tipo. O procedimento de coleta de dados mais adequado para a pesquisa vai depender do tipo do problema e objeto de estudo. Por meio da coleta de dados é possível gerar um acervo de dados ou documentação. Essa documentação pode ser direta (fonte primária, como ida a campo) ou indireta (documentos e bibliografias). Na presente pesquisa, para a coleta de dados nos utilizamos da pesquisa bibliográfica e documental (fontes indiretas), bem como da pesquisa de campo — entrevista narrativa — como fonte direta de dados (MARQUES, 2014).

A pesquisa do tipo bibliográfica é considerada a mãe de toda pesquisa. Consiste em um apanhado geral dos principais trabalhos já realizados sobre o assunto e fornece 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. A pesquisa bibliográfica 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 da busca de documentos, como leis, atas, processos e contratos (MARQUES, 2014). Os documentos podem ser contemporâneos ou retrospectivos, desde que considerados cientificamente autênticos (não-fraudados). Eles auxiliam na investigação histórica e na descrição ou comparação de fatos sociais com suas características e tendências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

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. As autoras explicam que os documentos também podem servir como evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Entretanto, a escolha dos documentos não deve ser aleatória, ela precisa ser guiada por propósitos relacionados ao problema e objetivos da pesquisa. Podem ser de três tipos os documentos a serem pesquisados: oficial (como um decreto ou parecer), técnico (como um relatório ou planejamento) e pessoal (carta, diário).

A pesquisa de campo consiste na coleta de dados primários obtidos diretamente na fonte. O campo tem sentido genérico e consiste no local onde os dados serão obtidos, podendo ser um laboratório, escola ou sala de aula (MARQUES, 2014). A entrevista é um instrumento básico para coleta de dados em pesquisas qualitativas. Ela viabiliza a captação imediata e corrente da informação que se deseja. Quando feita adequadamente, a entrevista gera o aprofundamento de questões levantadas em outras técnicas de coleta de dados, como o questionário e documentos. Uma entrevista 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 (EN) se caracteriza como 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 fatos ocorridos, relatar e organizar a própria experiência. A narrativa é rica em fatos concretos pertencentes a um lugar e tempo. Nos fatos estão a experiência pessoal de quem conta a história e o detalhamento dos acontecimentos e ações (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Realizamos nesta pesquisa a entrevista narrativa com cinco professores de Arte que atuam na Reme de Campo Grande e são egressos do curso de Artes Cênicas da UEMS. Para a identificação inicial dos egressos, utilizamos o relatório de diplomados do curso de Artes Cênicas. Os critérios utilizados para selecionar os professores a serem entrevistados foram três: 1) estar trabalhando na Reme de Campo Grande; 2) ter concluído o curso de Artes Cênicas entre os anos de 2013 e 2017; 3) demonstrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. O processo de levantamento e análise dos dados, bem como a apresentação dos sujeitos da pesquisa, estão detalhados no Capítulo 3.

Para finalizar a apresentação da metodologia desta pesquisa, ressaltamos que ela foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da UEMS (Plataforma Brasil), por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos. A análise ética realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deu o parecer aprovado em março de 2019. No entanto, devido a necessidades surgidas no decorrer da pesquisa, em agosto de 2019 foi preciso fazer algumas alterações no projeto e reencaminhá-lo para o CEP (emenda). As alterações do projeto foram aprovadas pelo CEP e as exigências foram atendidas.

No capítulo a seguir iniciamos o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, apresentando o levantamento das produções acadêmicas sobre o tema investigado.

1. LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE (TEATRO E DANÇA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Uma pesquisa acadêmica não começa do zero, pois sempre existem pesquisas realizadas anteriormente cujas temáticas ou objetos de investigação são iguais, semelhantes ou complementares. Buscar e identificar pesquisas anteriores é indispensável para o pesquisador que pretende evitar a duplicação de esforços e a investigação de algo que já foi estudado. A leitura de pesquisas anteriores nos ajuda a compreender o que já foi abordado e quais as principais conclusões elaboradas, as semelhanças, contradições ou regularidades existentes (MARCONI; LAKATOS, 2003). É a familiaridade com o estado do conhecimento da área pesquisada que capacita o pesquisador a problematizar o tema e ressaltar a contribuição de seu estudo para a expansão do conhecimento (ALVES-MAZZOTI, 1998).

O levantamento de produções acadêmicas desta pesquisa foi feito 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*). Além dessas fontes, consultamos 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 Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas) e FAEB (Federação de Arte/Educadores do Brasil). A busca no catálogo da Capes resultou em pesquisas que foram divididas em nível nacional e estadual. As pesquisas realizadas a nível Brasil são apresentadas nas primeiras seções deste capítulo. Posteriormente, a seção 1.6 traz os trabalhos acadêmicos realizados em Mato Grosso do Sul.

Para a busca nos anais da Anda, Abrace e FAEB (anais do Congresso Nacional da FAEB/Confaeb) não foram utilizados descritores. A identificação dos trabalhos se deu pela leitura dos artigos (título e resumo) disponíveis nos anais dos eventos. A delimitação temporal adotada é de cinco anos ou conforme o material disponível nos *sites*. Para a seleção dos trabalhos, fizemos a leitura do título, resumo e sumário (em caso de teses e dissertações) destes. Nas seções a seguir apresentamos o resultado do levantamento de produções e tecemos algumas considerações sobre os trabalhos.

1.1 Anais de congressos e encontros da Anda

No *site* da Anda realizamos uma busca nos anais do III, IV e V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança (anos de 2014, 2016 e 2018, respectivamente); IV e V Encontro

Nacional de Pesquisadores (anos de 2015 e 2017, respectivamente). Selecionamos dois artigos relevantes para a pesquisa. O primeiro artigo, publicado em 2017 e intitulado “Dançando através da educação: possibilidades de caminhos que encontram o meu ser professor”, foi escrito pela professora de Arte-Dança (termo utilizado pela autora) Livia Camille Maciel de Oliveira. Licenciada em dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a autora faz uma reflexão sobre sua experiência no primeiro ano de trabalho como professora de Arte-Dança numa escola pública do município de Parnamirim, no Rio Grande do Norte.

Em seu estudo, Oliveira (2017) apresenta os questionamentos levantados durante seu primeiro ano como professora. Ela questiona o preparo da escola para receber os professores licenciados em dança e reconhece como um desafio a falta de recursos e de espaço físico adequado para as aulas. A autora defende a presença da dança na escola como um ato de resistência. A partir de sua experiência e investigação, Oliveira (2017) conclui que a dança na escola ainda precisa ser desbravada pelos professores licenciados em dança, visando novas conquistas e espaços.

O artigo de Oliveira (2017) se aproxima de nossa pesquisa por tratar do ensino de dança a partir do trabalho do professor e com enfoque nos desafios existentes em seu trabalho. A narrativa da autora quanto à sua experiência na escola revela sua condição de professora iniciante, ainda impactada pela realidade escolar e pelos desafios que a ela se apresentaram. O fato de a autora falar da própria experiência como professora em uma cidade do Rio Grande do Norte nos motivou a investigar o trabalho do professor de Arte no município de Campo Grande/MS. O artigo de Oliveira (2017) reforça a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o trabalho do professor de dança na escola, posto que os desafios existem e precisam ser investigados para que soluções e formas de enfrentamento sejam elaboradas.

O segundo artigo, intitulado “Um olhar crítico em relação às produções acadêmicas sobre dança e educação” (MOREIRA; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2016), nos interessa por abordar produções acadêmicas com a temática dança e educação escolar no período de 2005 a 2015. O intuito do artigo é compreender como os trabalhos acadêmicos (artigos) abordam a temática da dança na escola e verificar se as problemáticas levantadas se diferenciam ou se aproximam daquelas abordadas em artigos mais antigos (de 1996 a 2005). As autoras selecionaram 24 artigos localizados em duas coletâneas publicadas pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte (Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás) e uma coletânea publicada pelo Programa Seminários de Dança (Festival de Dança Joinville).

As autoras identificaram nos trabalhos a predominância de assuntos que tratam dos benefícios da dança (sua importância para a vida do sujeito e sua existência desde os tempos primórdios) e das dificuldades presentes na escola. De acordo com Moreira, Nascimento e Ribeiro (2016), os problemas da dança na escola apontados nos trabalhos são repetitivos e se resumem aos seguintes assuntos: incompreensão de que a dança é componente curricular¹⁴ e área do conhecimento de grande relevância para a formação do sujeito; a oposição da gestão escolar em apoiar adequadamente a dança na escola; desvalorização da dança por parte dos pais (que consideram-na desnecessária) e professores; a visão distorcida dos alunos, que apenas compreendem a dança como diversão ou reprodução de coreografias difundidas na mídia.

Predomina nos trabalhos estudados pelas autoras um teor de lamentação, vitimização e idealismo em relação à dança na escola. Os trabalhos têm um perfil mais diagnóstico do que crítico, pois carecem de discussões que problematizem as condições da dança na escola e proponham mecanismos efetivos de enfrentamento. Os problemas abordados nos artigos mais recentes (2005-2015) são os mesmos que se apresentam nos artigos mais antigos (1996-2005), o que revela a não superação de certas discussões sobre a temática em questão. Os trabalhos mostram que em 20 anos a dança na escola enfrenta os mesmos problemas (MOREIRA; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2016).

Somente apresentar os problemas da dança na escola não é suficiente para gerar mudanças e melhorias em busca de um ensino escolar mais coerente e significativo para a sociedade na qual vivemos. Longe de idealizar a descoberta de soluções definitivas, devemos nos responsabilizar pela construção de um pensamento crítico que se efetive na ação e contribua para o trabalho docente, sendo relevante para o professor e indo além de repetições que se fazem presentes em trabalhos acadêmicos sobre a temática da dança na escola.

1.2 Anais de congressos da Abrace

No *site* da Abrace, o levantamento foi feito nos anais do VII, VIII, IX e X Congresso da Abrace (anos de 2012, 2014, 2016 e 2018, respectivamente). Identificamos um artigo de relevância para nossa pesquisa. Intitulado “Para um estudo sobre a docência em teatro na educação escolar”, de Luciane Prestes Freitas (2012), o trabalho aborda a inserção profissional de professores de teatro na educação básica de Porto Alegre. Valendo-se da observação de aulas de Arte (teatro) e das narrativas dos professores, a autora discorre sobre as dificuldades de

¹⁴ Utilizaremos a nomenclatura componente curricular Arte, conforme consta na Lei nº 13.278/2016 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A palavra disciplina será utilizada nos casos em que determinadas pesquisas, leis e dados históricos assim o fizerem.

inserção do teatro no meio escolar e aponta para a necessidade de conquista de condições de trabalho que garantam uma docência significativa para o professor e legitimem o ensino de teatro.

Ao tratar da inserção profissional do licenciado em teatro na educação básica, Freitas (2012) elenca uma série de dificuldades presentes no trabalho docente em teatro, dentre as quais destacamos: existe uma hierarquia entre as linguagens artísticas, sendo as artes visuais a de maior destaque e considerada sinônimo de arte; a prática predominante nas aulas de teatro é a montagem de “teatrinhos” (termo no diminutivo que reforça as incompreensões existentes sobre o teatro na escola) para serem apresentados em festas e datas comemorativas; professores de outras disciplinas e com outras licenciaturas assumem as aulas de arte e acabam ocupando as vagas que deveriam ser preenchidas pelos professores com formação específica na área de teatro.

As dificuldades apontadas por Freitas (2012) levam a uma reflexão sobre o trabalho do professor de teatro na escola e nos faz reconhecer que a inserção deste profissional na escola ainda é problemática. As condições de trabalho do professor de teatro impactam no seu modo de ser, estar e atuar na instituição. O trabalho do professor de teatro, embora pareça solitário, é cercado e determinado por uma série de fatores que operam no ensino escolar. Torna-se inevitável uma compreensão cada vez maior do universo escolar para entendermos com mais abrangência o trabalho do professor de teatro.

1.3 Anais da FAEB

O levantamento realizado nos anais do Congresso Nacional da FAEB (nos anos de 2013 a 2017) resultou na identificação de três artigos relevantes. O primeiro artigo, de Araújo e Oliveira (2017), tem grande proximidade com a nossa pesquisa, pois o campo, objeto de estudo e recorte temporal são muito próximos. As autoras abordam os desafios apontados pelos egressos do curso de Artes Cênicas da UEMS nos anos de 2013 e 2017. Com aplicação de questionário a 37 egressos do curso, pretendeu-se analisar suas condições de trabalho e percepções sobre a formação inicial e atuação profissional na educação escolar. A pesquisa com os egressos possibilitou uma avaliação para a melhoria do curso de Artes Cênicas, incluindo sua matriz curricular e quadro docente.

No artigo são discutidos os desafios presentes no ensino de Arte a partir de três assuntos: resistência, saber sensível e papel da arte na escola (o trabalho docente e seus desafios). No item que versa sobre o papel da arte na escola é abordada a prática docente e os maiores desafios

apontados pelos egressos. São desafios a carga horária insuficiente destinada à disciplina de Arte, incompreensão da comunidade escolar (gestores, famílias e alunos) em relação à arte como conhecimento e infraestrutura inadequada para as aulas de teatro e dança.

As queixas dos acadêmicos durante o estágio supervisionado foram semelhantes às dos egressos que já atuavam nas escolas. São velhos desafios que persistem ao longo dos anos. A resistência, a luta pelo saber sensível e reconhecimento das especificidades do teatro e da dança na escola como áreas do conhecimento são caminhos dos quais não se pode abrir mão. É preciso ter sensibilidade, criticidade e articulação entre teoria e prática para se exercitar a resistência e, quem sabe, superar os velhos desafios (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017).

O segundo artigo selecionado, dos autores Leite, Galindo e Duarte (2017), apresenta as características gerais de uma pesquisa que fez o acompanhamento dos egressos do curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O objetivo da pesquisa é mapear os egressos das seis primeiras turmas (de 2011 a 2016) do curso e acompanhar os que estão inseridos no ensino formal e não-formal de teatro. A pesquisa analisa a situação dos professores de teatro, os saberes relevantes ao seu trabalho docente e as possibilidades de inserção profissional. A investigação também viabiliza a construção de um perfil do docente em teatro e contribui para a formação de professores nesta área.

Embora o artigo não contemple uma análise dos dados coletados, a apresentação dos dados já é suficiente para reconhecermos a importância do diálogo que se estabelece entre o curso de graduação e os egressos em atuação profissional. O acompanhamento dos egressos fornece informações que contribuem para a melhoria da formação inicial e beneficiam o trabalho docente.

O terceiro artigo, de Pereira (2014), traz um relato do autor enquanto professor de Arte (teatro) em uma escola municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2011. A discussão principal do autor é sobre a infraestrutura nas aulas de teatro. Inicia-se o artigo com um relato sobre os “muros de lamentações” que o autor ouvia de outros professores nos corredores da escola. Posteriormente, Pereira (2014) descreve a estrutura da sala (cheia de cadeiras e com uma quantidade de alunos acima do normal) onde ocorreriam as aulas de teatro e aponta os diversos obstáculos que enfrentava durante a aula de 50 minutos: falta de silêncio, dificuldade para fazer chamada e comportamento inadequado dos alunos.

Para Pereira (2014), a estrutura física nas aulas de teatro e a superlotação das salas são falhas graves e o principal motivo do fracasso dos professores, pois a falta de espaço adequado não permite que o ambiente escolar seja favorável a um aprendizado de qualidade, mesmo

quando o professor tem criatividade e competência para ensinar. Como solução, o autor defende que deve haver uma avaliação mínima (por parte dos professores, gestão escolar e órgãos governamentais) das exigências necessárias para que uma aula de teatro ocorra com qualidade. O desinteresse dos alunos pelas artes cênicas seria resultado da precariedade das aulas. A dificuldade espacial nas aulas torna-se um “câncer” que impede o desenvolvimento do teatro na escola e prejudica o trabalho dos professores. Uma saída para este problema seriam as brechas encontradas dentro do próprio sistema escolar. Caberia ao professor buscar dentro da sala de aula (sem espaço, repleta de cadeiras e mesas) outras formas de ensinar, haja vista que o sistema educacional não atende aos seus desejos e necessidades de educador.

O “muro de lamentações” que Pereira (2014) critica pode ser o primeiro passo para a construção de ações de transformação, reivindicação e conquista de novos espaços (físicos e políticos) na escola. Não cabe ao professor resolver sozinho os problemas que aparentemente se limitam ao seu trabalho em sala de aula. A infraestrutura inadequada nas aulas de teatro não é responsabilidade exclusiva do professor e deve ser compreendida em uma perspectiva mais abrangente, que considere a escola, seu percurso histórico e sistema educacional do qual faz parte.

1.4 Biblioteca da SciELO

Na biblioteca da SciELO, disponível em endereço eletrônico, realizamos uma pesquisa por meio de formulário livre de artigos. Na base de dados da SciELO fizemos a busca utilizando os seguintes descritores: formação do professor de Arte; ensino de teatro e dança; educação, teatro e dança. Identificamos 38 artigos cujos títulos nos interessavam. Depois, fizemos a leitura do resumo e introdução dos 38 artigos e chegamos ao quantitativo de dois trabalhos relevantes, sendo um referente ao ensino do teatro e o outro referente ao ensino da dança.

O primeiro artigo pertence a Almeida Júnior (2013) e tem o título “Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro”. O autor faz uma reflexão sobre a formação docente a partir da experiência do estágio curricular supervisionado obrigatório, e aponta dificuldades e enfrentamentos relativos ao ensino de teatro na escola. O estágio, considerado pelo autor como o espaço em que se aprende a docência, representa o contato do futuro professor com a realidade escolar e torna-se fonte de inúmeros questionamentos, incertezas e reflexões.

O teatro na escola, entendido como disciplina e área do conhecimento, possui especificidades e pontos de dificuldade que inevitavelmente atravessam o trabalho do professor.

Aponta Almeida Júnior (2013) que a identidade profissional é uma questão a ser trabalhada pelo professor, visto que a disciplina em que ele atua é denominada Arte, e não Teatro. A visão polivalente do ensino de Arte persiste, pois o professor precisa ensinar os conteúdos das quatro linguagens (dança, teatro, artes visuais e música), correndo o risco de realizar uma produção didática superficial, frágil e compartimentada, posto que sua formação docente não é plural como a escola exige.

O lugar reservado ao teatro na escola é reduzido. O teatro fica restrito a ser ferramenta de apoio para outras disciplinas ou práticas de diversão e lazer. Existe também a ausência de espaço adequado para que o teatro aconteça, como se o teatro fosse uma exceção dentro da escola. Tais dificuldades específicas do ensino de teatro são apontadas por Almeida Júnior (2013) como passíveis de superação desde que, além da atuação docente em sala de aula, haja uma atuação docente em âmbito político, dentro e fora da escola, criando e fortalecendo a categoria dos professores de teatro. Se os professores trabalham solitariamente e não se organizam enquanto classe, poucas conquistas podem ser obtidas. A formação permanente para professores de teatro deve fomentar uma melhor comunicação e troca de experiências entre os docentes, visando o fortalecimento deste grupo de profissionais ainda em número tão reduzido dentro da escola.

O segundo artigo foi escrito por Sousa, Hunger e Caramaschi (2014). Intitulado “O ensino de dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte”, o trabalho tem como objetivos: analisar como está posto o ensino de dança nas aulas de Educação Física e Arte; identificar a importância do ensino de Arte nas escolas e; definir quais são as limitações deste ensino. A partir da coleta de dados com 64 professores efetivos nas disciplinas de Educação Física e Arte da rede pública estadual e municipal de uma cidade do interior de São Paulo, os autores estabeleceram cinco categorias de análise.

Uma das categorias versa sobre os limites do ensino de dança na escola, e aponta para a falta de espaço físico e materiais pedagógicos nas aulas. São apontadas como limitações ao ensino de dança: timidez, resistência, desinteresse e preconceito dos alunos em relação à dança; preferência dos alunos por determinados tipos de dança; pouco tempo para o professor desenvolver os conteúdos de dança; ensino de dança vinculado a outras disciplinas; receio dos professores em atrapalhar as aulas de outros professores por causa do barulho, superlotação das salas e comportamento dos alunos. Os problemas que limitam o ensino da dança estão dentro e fora da sala de aula. Não é apenas a falta espaço físico adequado, mas a falta de compreensão

e a resistência em aceitar a dança na escola. Esta área do conhecimento ainda é rejeitada pelos alunos e a pouca valorização da dança prova que ela não é prioridade dentro da escola.

1.5 Catálogo de teses e dissertações da Capes

O levantamento no catálogo da Capes foi delimitado pelo recorte temporal de cinco anos (de 2014 a 2018) e utilização de três grupos de descritores: formação continuada em teatro e dança; trabalho do professor de Arte; docência em artes cênicas. Como a busca inicial não resultou em trabalhos relevantes para a pesquisa, realizamos uma nova busca ampliando o recorte temporal para 10 anos (de 2008 a 2018) e utilizando descritores mais abrangentes: egresso, arte. Para filtrar melhor os resultados do catálogo da Capes, refinamos a busca da seguinte maneira: 1) grande área do conhecimento - ciências humanas, linguística, letras e artes; 2) área do conhecimento - artes, educação, ensino-aprendizagem, dança, teatro; 3) área de concentração - artes, educação. A busca resultou em 3.897 trabalhos distribuídos em 195 páginas no *site* da Capes.

A partir da leitura dos títulos dos trabalhos selecionamos alguns para a leitura do resumo. A busca inicial no *site* da Capes foi demorada e exaustiva, principalmente por causa dos erros sistêmicos que eram recorrentes. Quando algum erro ocorria era necessário voltar à página inicial ou refazer a busca. Em casos mais extremos era preciso fechar a página, esperar alguns minutos e recomeçar a busca.

Após leitura inicial, chegamos a um quantitativo de 41 trabalhos entre teses e dissertações. Conforme a necessidade de compreensão de cada trabalho, fizemos também a leitura do sumário, introdução e metodologia. Organizamos os trabalhos em uma planilha conforme o seu grau de relevância. Ao todo, selecionamos 16 trabalhos significativos para a pesquisa. Os outros 25 trabalhos foram considerados de baixa relevância, embora abordassem de alguma maneira o ensino de Arte. Os trabalhos são trazidos nas seções 1.5.1 e 1.5.2.

1.5.1 Teses e dissertações sobre o ensino de dança

Localizamos no catálogo da Capes nove trabalhos cuja temática principal é a dança na escola e o trabalho do professor de dança, conforme consta no Quadro 1. Tecemos comentários sobre alguns trabalhos e abordamos os demais por meio de um apanhado dos temas centrais abordados.

Quadro 1 - Pesquisas sobre o ensino de dança na escola – catálogo da Capes

Autor/Ano	Instituição	Tipo	Título
ASSIS, 2018	UFPR	Dissertação	A dança na escola: um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016
ARAÚJO, 2018	UCDB	Tese	Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica
SANTOS, 2018	UERJ	Dissertação	Dança na escola de educação infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes
FALKEMBACH, 2017	UFRGS	Tese	Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil
BATALHA, 2016	UFRJ	Dissertação	Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores
SILVEIRA, 2016	UFRJ	Tese	Saberes docentes para o ensino de dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana
SOUZA, 2015	UFRGS	Tese	Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul
ANJOS, 2014	UFPA	Tese	O entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança
NASCIMENTO, 2013	PUCPR	Dissertação	Dança: os (des)saberes docentes dos professores de arte/dança de escolas estaduais do Paraná

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos no catálogo da Capes (abril, 2019).

A dissertação de Nayara de Assis (2018) consiste em um levantamento de teses e dissertações com o tema dança na escola, entre os anos de 2012 e 2016. A autora mapeia 57 trabalhos acadêmicos com base nos parâmetros de análise estabelecidos para o levantamento. Assis (2018) identificou uma infreqüência na produção de trabalhos sobre a dança na escola, fruto da descontinuidade de pesquisas na área, o que denuncia o não reconhecimento da dança e sua inserção precária no ambiente escolar. A autora afirma que, mesmo havendo conquistas legais para que a dança se faça presente no ensino escolar, existe uma disputa entre as áreas do conhecimento, a formação docente é deficitária e há uma desvalorização da profissão. A má qualidade do ensino e os problemas de infraestrutura agravam a situação.

Após a leitura na íntegra de todos os trabalhos selecionados, Assis (2018) traçou um panorama dos temas abordados nas pesquisas e identificou um discurso de resistência nos trabalhos. A autora classificou 57 trabalhos acadêmicos por eixos temáticos. Apenas nove trabalhos estavam relacionados à temática da formação de professores. As demais produções se dividiram entre as temáticas de práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem; inserção da dança na escola; dança e currículo; dança e educação física. As discussões sobre formação docente (seja inicial ou continuada) em dança ainda são tímidas e mostram que este tema pode ser mais explorado nas pesquisas acadêmicas.

A tese de Araújo (2018) tem como objetivo principal analisar a arte como base do processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento no contexto de escolas inovadoras. A partir do estudo de caso de uma escola inovadora localizada na cidade de São Paulo, Araújo (2018) analisa os modos de funcionamento da instituição, sua estrutura física, organização, Projeto Político Pedagógico e a prática dos professores de Arte. Uma das características principais da escola é que a arte é condutora do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na linguagem do teatro.

Os resultados da pesquisa mostram um cenário educacional bem diferente daqueles discutidos nas demais teses e dissertações. Em um contexto inovador, a arte é reconhecida como área do conhecimento e por isso é valorizada. O diálogo da arte com outras áreas do conhecimento é ação fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. A infraestrutura é adequada para as aulas de Arte e os materiais básicos são disponibilizados. Neste cenário, os professores de Arte sentem satisfação no trabalho que realizam. O enriquecimento do ensino, o melhoramento do trabalho docente e o desenvolvimento integral e sensível do aluno são possibilidades reais que devemos almejar.

A tese de Maria Fonseca Falkembach (2017) analisa a dança na disciplina de Arte em escolas públicas do Rio Grande do Sul. Por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras graduadas em dança, a autora investiga como as professoras realizam suas práticas artístico-pedagógicas no ensino formal. A autora dá enfoque aos corpos presentes no ensino de dança e analisa a conduta das professoras na mediação entre os alunos e a dança.

A tese traz uma reflexão sobre as dificuldades de inserção e permanência da dança na escola. São inúmeras as situações que persistem no contexto escolar: a dança é novidade na escola; a estrutura da escola é inadequada, principalmente em termos de espaço e tempo; há um desconhecimento e desconfiança da equipe escolar (gestora e pedagógica) sobre a pedagogia da dança; os alunos são resistentes e recusam as propostas de ensino da dança. As questões

específicas sobre o ensino da dança (tensões) investigadas por Falkembach (2017) ajudam na compreensão do trabalho do professor de dança e revelam os desafios que precisam ser superados.

A dissertação de Cecília Silvano Batalha (2016) investiga como os professores concebem o ensino de dança, quais são as especificidades da dança na escola e como os aspectos legais entram em contradição com a realidade escolar. Ao apresentar o que dizem os sujeitos da pesquisa (professores entrevistados), a autora aponta os desafios presentes na prática docente, a saber: escassez de profissionais formados na área de dança; o lugar destinado à dança na escola; a falta de espaço físico adequado; incompreensão da comunidade escolar do que seja o ensino de dança; turmas com elevado número de alunos; valorização da teoria em detrimento da prática. A dissertação de Batalha (2016) confirma a inadequação da escola para o ensino de dança, o que prejudica a aprendizagem do aluno e o trabalho docente.

Outros assuntos relacionados ao ensino da dança são recorrentes nos demais trabalhos acadêmicos, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 2 - Temas recorrentes sobre o ensino de dança na escola

Assunto	Autor/Ano
Inserção da dança na escola	ASSIS, 2018; BATALHA, 2016
Currículo escolar para o ensino de dança	BATALHA, 2016; SOUZA, 2015
Importância da dança na escola	ASSIS, 2018; BATALHA, 2016
Percurso histórico da dança na escola e aspectos legais	ASSIS, 2018; BATALHA, 2016; SILVEIRA, 2016; SOUZA, 2015; NASCIMENTO, 2013
Práticas pedagógicas no ensino de dança	BATALHA, 2016; SOUZA, 2015
Saberes docentes para o ensino de dança	BATALHA, 2016; SILVEIRA, 2016; SOUZA, 2015; NASCIMENTO, 2013
Formação inicial e continuada em dança	SILVEIRA, 2016; SOUZA, 2015; ANJOS, 2014
História da dança	SANTOS, 2018; NASCIMENTO, 2013

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos no catálogo da Capes (abril, 2019).

Além dos temas recorrentes apresentados no Quadro 2, outras temáticas foram desenvolvidas nos trabalhos consultados, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Outras temáticas sobre o ensino de dança na escola

Autor/Ano	Principais temas abordados
SANTOS, 2018	Trabalho docente em dança na educação infantil

ANJOS, 2014	Análise de representações sociais sobre a formação docente em dança
NASCIMENTO, 2013	Saberes docentes para o ensino de dança; formação docente

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos no catálogo da Capes (abril, 2019).

A dissertação de Nascimento (2013) discute o ensino de dança na escola sob a perspectiva dos saberes docentes e práticas pedagógicas. No entanto, as entrevistas que a pesquisadora realizou foram feitas com professores de Arte sem formação específica em dança. Nascimento (2013) entrevistou professores que possuíam licenciatura em educação artística, artes visuais e música. A formação inicial do professor de dança, conforme se apresenta na pesquisa de Nascimento (2013), se modificou em pesquisas mais recentes (SANTOS, 2018; FALKEMBACH, 2017; BATALHA, 2017; SOUZA, 2015). Nas últimas pesquisas, todos os sujeitos entrevistados possuíam formação em dança, licenciatura. A formação específica do professor de dança é fruto do aumento da oferta de licenciaturas em dança no Brasil nos últimos anos. Isso gera uma maior inserção de professores licenciados em dança nas escolas. É uma conquista para esta área do conhecimento, mas sabemos que a partir da maior atuação destes profissionais nas escolas emergem inúmeras dificuldades que revelam a inadequação do sistema escolar para o ensino de dança. As dificuldades analisadas nas teses e dissertações se repetem ao longo dos anos e se fazem presentes em diversas regiões do país.

1.5.2 Teses e dissertações sobre o ensino de teatro

Localizamos no catálogo da Capes sete trabalhos sobre o ensino de teatro. Tecemos comentários sobre alguns trabalhos e os demais são mencionados a partir de sua temática central.

Quadro 4 - Pesquisas sobre o ensino de teatro na escola – catálogo da Capes

Autor/Ano	Instituição	Tipo	Título
LEITE, 2018	UFG	Dissertação	Estudos sobre o ensino de teatro na escola e a apropriação da teoria crítica
PEREIRA, 2018	UNINOVE	Dissertação	A prática teatral no ensino médio público: entre ressonâncias e resistência
GIANINI, 2016	USP	Tese	Diálogo de surdos: reflexões acerca do ensino de Teatro na Educação Básica em Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos)
SANTOS, Claudete, 2016	UFPB	Dissertação	Os contextos do ensino de teatro na rede pública municipal de João Pessoa

SANTOS, Willian, 2016	UFU	Dissertação	Memórias, desafios e experiências de um professor: a linguagem teatral como um caminho para o ensino/aprendizagem em Arte
MORAES, 2011	UFSJ	Dissertação	Teatro na escola: da lei à lida
LOBO, 2010	UFMG	Tese	Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos no catálogo da Capes (abril, 2019).

A dissertação de José Leite (2018) é uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre o ensino de teatro na educação escolar. O autor analisa teses e dissertações produzidas entre os anos de 2004 e 2016 de três programas de pós-graduação em Artes Cênicas — UFBA, USP, UDESC. Dos 31 trabalhos selecionados pelo autor, apenas quatro tinham como temática central a formação de professores. Tais trabalhos investigaram a formação continuada voltada para professores em atuação nas escolas. De acordo com Leite (2018), a formação inicial não foi abordada em nenhum dos trabalhos. Diante disso, vemos a necessidade de se investigar o ensino de teatro na perspectiva da formação inicial e continuada de professores.

A tese de Marcelo Gianini (2016) trata das práticas de ensino do teatro na educação básica de Alagoas. O autor 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. Seu interesse eram os trabalhos que abordassem a realidade escolar, buscando uma compreensão das dificuldades enfrentadas pelos recém-formados ao ingressarem na escola.

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. Constatou-se 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 no PCN-Arte. O autor questiona se a formação oferecida pela universidade 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 significativo para a educação local e sugeriu mudanças para a formação inicial oferecida pelo curso de Teatro da UFAL.

Semelhante à tese de Gianini (2016), a dissertação de Claudete dos Santos (2016) investiga as condições para o desenvolvimento do ensino de teatro em escolas municipais de João Pessoa. A autora realiza entrevista semiestruturada com professores efetivos e formados em artes cênicas ou teatro. Ao analisar os dados das entrevistas, Claudete dos Santos (2016)

confirma a hipótese de que há uma discrepância entre a realidade das escolas municipais de João Pessoa e o que estabelecem os documentos normativos (LDB, PCN, resoluções) sobre o ensino de teatro na disciplina de Arte.

Nas entrevistas com os professores, Claudete dos Santos (2016) constatou que boa parte dos docentes (60%) não lecionava teatro na disciplina de Arte por causa das inúmeras dificuldades existentes. Os principais motivos que levavam os professores a não dar aula de teatro eram: falta de infraestrutura e materiais; carga horária reduzida; imposições da gestão escolar; falta de interesse ou rejeição dos alunos; superlotação das turmas. Mesmo quando o professor optava por ensinar teatro em suas aulas, as dificuldades persistiam e se somavam a outras, como a indisciplina dos alunos, dificuldade para manter o controle da sala e falta de apoio e reconhecimento da gestão escolar. A incompreensão da gestão escolar sobre o ensino de teatro restringia-o à produção de montagens ilustrativas feitas para datas comemorativas, eventos e projetos da escola.

Assim como ocorre nas teses e dissertações sobre o ensino de dança, os trabalhos sobre o ensino de teatro também abordam assuntos semelhantes e recorrentes, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 5 - Temas recorrentes sobre o ensino de teatro na escola

Assunto	Autor/Ano
Apresentação, reflexão ou análise de documentos norteadores: PCN, Referencial Curricular, LDB, outras leis e resoluções	PEREIRA, 2018; SANTOS, Willian, 2016; MORAES, 2011; LOBO, 2010
Panorama histórico do ensino de teatro	PEREIRA, 2018; MORAES, 2011; LOBO, 2010
Teatro na escola – aspectos pedagógicos e métodos de ensino	PEREIRA, 2018; MORAES, 2011; LOBO, 2010
Importância do teatro na educação	PEREIRA, 2018; LOBO, 2010

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos no catálogo da Capes (abril, 2019).

No campo da educação escolar ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que investigam o ensino de Arte nas linguagens de teatro e dança. O levantamento de produções resultou inicialmente em 3.897 trabalhos, mas apenas 16 tinham relação com o ensino de teatro e dança realizado por professores habilitados nessas áreas. Muitos trabalhos se basearam em coletas de dados com professores sem formação específica em teatro ou dança. Além disso, poucos foram os trabalhos que se valeram da entrevista narrativa como procedimento para coleta de dados (SOUZA, 2015; LOBO, 2010).

Embora boa parte dos trabalhos aponte as dificuldades existentes no ensino de teatro e dança e no trabalho docente, poucas foram as produções que avançaram na proposição de novos caminhos de enfrentamento e possíveis soluções. O aprofundamento na análise dos dados coletados (identificação dos problemas e dificuldades) também precisa progredir. Em geral, os problemas abordados nos trabalhos (principalmente nos artigos) são apresentados brevemente pelos pesquisadores, carecendo de aprofundamento teórico, crítico e reflexivo. Um dos problemas que mais recebeu atenção nas pesquisas foi a falta de espaço adequado para as aulas de teatro e dança. Os problemas relativos às incompreensões e objeções da gestão escolar foram pouco abordados nos trabalhos.

A tese de Gianini (2016) merece destaque em decorrência da análise feita pelo pesquisador sobre o ensino de teatro em Alagoas e sobre a formação inicial oferecida pelo curso de Teatro. O estudo de Gianini tem um desenvolvimento que é também voltado para a realidade, da escola e da universidade. O autor faz proposições para o ensino de Arte na educação pública de Alagoas e para o curso de Teatro da UFAL. Acreditamos que é por este caminho que nossa pesquisa deve se desenvolver, principalmente se considerarmos que o Mestrado Profissional em Educação da UEMS fomenta a melhoria da educação básica por meio de investigações científicas que proponham meios de redução e superação dos problemas.

Em todos os trabalhos lidos não identificamos nenhum que tenha discutido o ensino de teatro e de dança conjuntamente. As duas áreas são sempre abordadas individual e separadamente nos trabalhos. Para nós, é um grande desafio investigar o ensino do teatro e da dança na mesma dissertação, haja vista não termos referências nos trabalhos produzidos anteriormente, com exceção da dissertação de Araújo (2014) que, mesmo optando por abordar a dança e seu ensino, trata de questões comuns às duas linguagens. Mesmo com o número reduzido de referências, o caminho mais adequado para nossa pesquisa é abordar o teatro e a dança conjuntamente, pois entrevistamos professores cuja formação inicial é bivalente (em teatro e dança) e sua atuação na escola quase sempre envolve as duas linguagens, como veremos no Capítulo 3 que apresenta os sujeitos da pesquisa.

Na seção a seguir apresentamos as produções acadêmicas realizadas em Mato Grosso do Sul. O intuito do levantamento é identificar o que já foi produzido sobre o ensino de teatro e dança no estado, principalmente no município de Campo Grande. O levantamento aponta para a relevância das pesquisas desenvolvidas, mas indica que muitos assuntos ainda carecem de ser investigados. As temáticas são diversas, mas os problemas e dilemas são semelhantes àqueles existentes nas pesquisas feitas a nível nacional.

1.6 As pesquisas sobre o ensino de Arte em Mato Grosso do Sul: dilemas que persistem

Realizamos o levantamento no catálogo de teses e dissertações da Capes utilizando os descritores: ensino, arte, Mato Grosso do Sul/MS. O recorte temporal foi de 10 anos (2008 a 2018). Identificamos oito trabalhos que se aproximam da temática de nossa pesquisa. No Quadro 6 estão resumidos os oito trabalhos em ordem crescente por ano de elaboração. Começamos pelos trabalhos mais antigos com o intuito de traçarmos um percurso histórico das pesquisas desenvolvidas no MS entre os anos de 2011 e 2018.

Quadro 6 - Pesquisas sobre o ensino de Arte em Mato Grosso do Sul

Autor/Ano	Instituição	Tipo	Título
FREITAS, 2011	UFMS	Dissertação	O ensino de dança nas escolas municipais de Corumbá - MS: realidade e contradição
ARAÚJO, 2014	UCDB	Dissertação	A formação em artes cênicas (teatro e dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de Campo Grande/MS
CARVALHO, 2014	UFMS	Dissertação	Professores de Artes do 2º Ano do Ensino Fundamental: percursos de vida e de formação e a visão de ensino de Artes
NOGUEIRA, 2017	UEMS	Dissertação	A formação de professores de música no estado de Mato Grosso do Sul e o diálogo com a educação básica
PINTOR, 2017	UEMS	Dissertação	Disciplina educação artística em Mato Grosso do Sul: dilemas que a história pode explicar
CASTRO, 2018	UFMS	Dissertação	Os olhares de professoras de arte da rede estadual de ensino de uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul sobre o teatro na escola: uma análise teórico-crítica
LOUREIRO, 2018	UEMS	Dissertação	A dança no currículo de Educação Física: pressupostos e análise do projeto político pedagógico de cinco escolas de Campo Grande - MS
SILVA, 2018	UFGD	Dissertação	Educação artística como disciplina escolar em Mato Grosso (do Sul): 1971 a 1982

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos no catálogo da Capes (abril, 2019).

Os oito trabalhos encontrados no catálogo da Capes são predominantemente dissertações de mestrado. Por qual razão não localizamos teses de doutorado sobre o ensino de Arte em Mato Grosso do Sul, haja vista ser este um campo investigativo importante, repleto de lacunas e possibilidades? Não seria uma temática de interesse para os doutorandos? As pesquisas sobre esta temática no MS já estão saturadas?

Em Mato Grosso do Sul ainda não existem cursos de pós-graduação na área de arte a nível de mestrado e doutorado. Localizamos apenas três especializações na área¹⁵. Por isso, os interessados em investigações sobre o ensino de Arte têm a opção de desenvolver seus estudos em programas de pós-graduação de outras áreas, como Educação, Letras, Estudos de Linguagens e outros. A seguir, apresentamos os trabalhos localizados no catálogo da Capes.

A dissertação de Lucimeire de Freitas (2011) tem o propósito de investigar o ensino de dança nas escolas de Corumbá/MS. Seu objetivo é conhecer o lugar que a dança ocupa nas escolas de Corumbá e como é feita a mediação deste conhecimento pelos professores que trabalham de alguma forma com a dança. A autora se vale de estudos teóricos sobre cultura, mediação cultural e dança (arte). Ela faz uma reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte e as Diretrizes Curriculares de Corumbá, para saber em que medida as diretrizes dialogam com a realidade escolar. Freitas (2011) realiza pesquisa de campo em 12 escolas municipais de Corumbá, estabelecendo um diálogo com a equipe pedagógica e professores que trabalham com dança nas instituições.

A autora realizou um levantamento na Secretaria de Educação de Corumbá e dados quantitativos foram obtidos para a compreensão do lugar da dança no ensino escolar. A quantidade de escolas municipais e de professores que atuam na área de arte, bem como sua formação inicial (habilitação), são alguns dos dados apresentados pela autora. Realizou-se também um levantamento em todas as escolas da cidade para verificar se há ensino de dança ou não; como ele se caracteriza; se ocorre em contexto curricular ou extracurricular; quais são os profissionais que trabalham com o ensino de dança; em quais disciplinas ou programas ocorre o ensino de dança; qual o perfil profissional e formação artística dos professores; o que os professores que atuam com dança têm a dizer sobre o trabalho que realizam, e de que modo percebem o seu trabalho. Alguns resultados da pesquisa merecem destaque, pois apontam os dilemas presentes no ensino de dança na escola.

O primeiro dilema é a resistência de algumas escolas (na figura da equipe pedagógica) em participar da pesquisa. Os empecilhos apresentados pela equipe foram: falta de tempo, exigências burocráticas que dificultavam a pesquisa (como autorizações e roteiro prévio para entrevista) e baixo interesse pela temática investigada. O segundo dilema é a formação dos

¹⁵ Por meio de uma busca no *site* e-MEC (julho de 2019), localizamos três especializações (presenciais) na área de arte ofertadas em Mato Grosso do Sul, sendo duas localizadas em Campo Grande e uma em Dourados. São elas: especialização em “Arte Educação e Cultura Regional”, pela Faculdade Novoeste (instituição privada), iniciada em 2018 e com duração de 16 meses; especialização em “Arteterapia”, pela Faculdade Insted (instituição privada), iniciada em 2018 e com duração de 24 meses; especialização em “Teatro: Poéticas e Educação”, pela UFGD (instituição pública), iniciada em 2017 e com duração de 15 meses.

professores. Embora todas as escolas participantes possuíssem a dança em sua estrutura curricular e/ou extracurricular, dos 49 docentes que atuavam na área de arte, nenhum possuía habilitação específica. A formação acadêmica de 28 professores era em letras. Somado a isso, a dança era trabalhada não só na disciplina de Arte, mas em outras disciplinas, como Educação Física e Português. Em projetos extracurriculares, a dança poderia ser ministrada por qualquer professor, sem exigência de formação específica na área de arte/dança.

O terceiro dilema diz respeito ao lugar que a dança ocupa na escola. A autora constata que a dança nas escolas está presente apenas em momentos festivos, como festa junina e festa do folclore. A dança não é reconhecida como área do conhecimento, sendo entendida como simples diversão e reprodução de passos codificados a serviço de objetivos específicos da escola, como eventos e festas. A autora constata que a Secretaria de Educação do município também promove a dança de maneira equivocada, realizando festivais competitivos ou meramente festivos. Os professores não são devidamente preparados para ministrar aulas de dança. A dissertação de Freitas (2011) foi desenvolvida há nove anos, mas os dilemas nela apresentados persistem nas pesquisas posteriores. O percurso histórico de inserção da dança na escola é permeado por incompreensões, despreparo e equívocos que as pesquisas acadêmicas não nos deixam esquecer.

A pesquisa de Freitas (2011) motiva-nos a indagar: será que uma pesquisa similar já foi realizada em Campo Grande, em matéria de levantamento de dados nas escolas e em parceria com a Secretaria de Educação? Quão significativa seria uma pesquisa desse porte para o ensino de Arte e trabalho docente em Campo Grande? Vale lembrar que Campo Grande é a capital do estado e cidade que abriga a maioria dos cursos presenciais de licenciatura na área de arte no estado.

A dissertação de Christiane Guimarães de Araújo (2014), professora integrante do quadro docente do curso de Artes Cênicas da UEMS desde 2011, é relevante pois apresenta dados e discussões importantes sobre o mesmo curso superior que estamos pesquisando. A autora analisa as contribuições do curso de Artes Cênicas¹⁶ para a melhoria do trabalho e bem-estar dos professores de Arte que atuam na educação básica de Campo Grande. Araújo pretende identificar como a formação inicial oferecida pelo curso influencia ou não o trabalho docente e o bem-estar dos professores. A dissertação foi um dos primeiros trabalhos acadêmicos sobre o curso de Artes Cênicas e sobre a formação inicial que ele oferece.

¹⁶ Para fins de esclarecimento, quando Araújo (2014) realizou sua pesquisa, o curso ainda tinha a denominação Artes Cênicas e Dança.

A professora Christiane Araújo (2014) aborda o histórico de implantação do curso e sua estrutura curricular, bem como apresenta dados sobre a trajetória do curso, como sua criação, avaliação, infraestrutura, perfil dos alunos e dos egressos. Ao discutir a formação docente em dança e teatro, Araújo (2014) aponta os desafios da profissão docente em arte e problematiza os pontos levantados pelos professores durante as entrevistas realizadas. A autora menciona a falta de valorização profissional, falta de infraestrutura adequada, incompreensão sobre o ensino de dança e o não reconhecimento desta linguagem¹⁷ como área do conhecimento. De acordo com Araújo (2014), existe um “descompasso” entre a formação inicial do professor de Arte e a realidade escolar. A dissertação de Araújo torna-se uma referência para nossa pesquisa em decorrência dos dados e reflexões que apresenta sobre o curso de Artes Cênicas. A leitura deste trabalho foi imprescindível para a definição dos rumos de nossa pesquisa, levando em consideração a busca por outras discussões que não foram contempladas na pesquisa de Araújo (2014).

A dissertação de Reinária Carvalho (2014) tem Corumbá como *locus* de investigação, assim como a dissertação de Freitas (2011). O trabalho busca mapear e conhecer os professores que atuam no ensino de Arte na cidade de Corumbá. A autora faz o mapeamento de 81 professores que trabalham com a disciplina de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental (2º ano) em escolas municipais, estaduais e privadas. Carvalho (2014) analisa o percurso de vida e formação de quatro professores por meio da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. A organização dos dados coletados fornece informações sobre o perfil dos professores de Arte de Corumbá, como sua formação inicial, se possuem especialização e em qual área, situação profissional (tipo de vínculo empregatício), tempo de atuação na disciplina de Arte e em quais turmas atuam.

A formação inicial dos professores é um dado que revela a permanência do dilema já citado na dissertação de Freitas (2011). Dos 81 docentes, apenas três possuem formação na área de arte, especificamente em Artes Visuais, Música e Educação Artística. Nos anos iniciais do ensino fundamental existe grande ausência de professores com formação específica para a disciplina de Arte, de modo que resta ao professor regente assumir esta disciplina. Como justificativa para tal situação, Carvalho (2014) aponta dois fatores: um refere-se à ausência de curso superior na área de arte em Corumbá; o outro é relativo ao equívoco da própria Secretaria

¹⁷ Utilizaremos a palavra linguagem para nos referir às áreas do conhecimento que integram o componente curricular Arte, que são dança, teatro, música e artes visuais. Os termos linguagem e linguagens artísticas são utilizados em vários documentos oficiais, como a Lei nº 13.278/2016, o estatuto da Federação Brasileira de Arte-Educadores (FAEB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Referencial Curricular da Semed de Campo Grande.

de Educação do município quanto à formação exigida em concurso seletivo aos professores de Arte. A formação docente na área de arte torna-se uma necessidade urgente para que dilemas presentes no ensino de Arte sejam superados.

A dissertação de Melissa Nogueira (2017) investiga a formação do professor de música no curso de Música da UFMS e discorre sobre a música na disciplina de Arte. A autora realiza a análise de três documentos referentes ao ensino de música e formação docente: PCN de arte, Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e Projeto Pedagógico do curso de Música.

Estabelecendo um diálogo entre o ensino de música na escola e a formação docente, Nogueira (2017) aponta as fragilidades existentes nos documentos analisados (caráter polivalente do ensino de Arte) e na formação docente em música, cujo caráter conservatorial é inadequado ao contexto da música na educação básica. Nogueira aponta fragilidades no trabalho docente (de caráter polivalente) e na formação do professor — esta em desacordo com as orientações dos documentos curriculares. A autora constata que a formação oferecida pelo curso de Música não prepara adequadamente o professor para atuar na educação básica.

A pesquisa de Nogueira (2017) avança na investigação sobre o ensino da arte (música), pois aborda também a formação inicial em área específica, refletindo sobre as fragilidades nela existentes. A oferta de formação específica, embora seja uma necessidade urgente, precisa de coerência e objetivos adequados para oferecer ao futuro professor uma formação que realmente o prepare para o trabalho escolar.

A dissertação de Dyemison de Pintor (2017) tem como objetivo contribuir para a produção de uma história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, no período de 1971 a 1997. Com a temática história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, Pintor (2017) realiza uma pesquisa documental para compreender a normatização e prática pedagógica na disciplina Educação Artística. Similar à dissertação de Silva (2018), o trabalho de Pintor (2017) se pauta na abordagem da história da educação e nas temáticas História das Disciplinas Escolares, Cultura Escolar e História da Educação Artística. O autor busca uma melhor compreensão do processo de normatização da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, revelando as práticas pedagógicas e os dilemas enfrentados pelos professores que lecionavam esta disciplina.

Embora seja uma pesquisa mais recente, o trabalho de Pintor (2017) contribui para um entendimento do percurso histórico da arte na educação escolar a nível estadual. Pela pesquisa de Pintor (2017), vemos que os dilemas presentes atualmente no ensino de Arte se originaram

na obrigatoriedade da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus. As dificuldades dos professores sem formação na área, o ensino de caráter polivalente, a inconsistência dos documentos normativos e a incompreensão da escola sobre o ensino da arte são alguns dos dilemas que persistem ao longo dos anos.

A dissertação de Leonardo de Castro (2018) procura observar e discutir a concepção que professoras de Arte (vinculadas à Rede Estadual de Ensino de uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul) possuem sobre o teatro que é desenvolvido na escola. Pretende-se interpretar as falas das professoras e realizar uma análise baseada na teoria crítica, de modo a contribuir para o fortalecimento de visões mais amplas e coerentes sobre o ensino do teatro na escola. O autor desta dissertação é egresso do curso de Artes Cênicas da UEMS e professor de Arte na educação básica de Campo Grande.

A investigação de Castro (2018) se desenvolve a partir da entrevista com cinco professoras de Arte residentes em uma cidade do interior do estado. Diferente das outras dissertações apresentadas, o trabalho de Castro (2018) não revela o nome da cidade em que a pesquisa ocorreu, com a justificativa de se preservar a identidade das professoras.

Analisando as falas das professoras, Castro (2018) identifica e discute vários pontos frágeis presentes na maneira como as professoras pensam o teatro na escola. Existe um julgamento simplista e limitado das professoras no que concerne às produções artísticas. Ocorre também a falta de formação na área de teatro. As professoras não reconhecem a importância de se ter um professor formado em teatro para ministrar aulas de teatro na escola. Para elas, ter uma formação em teatro é importante, mas não indispensável. Castro (2018) finaliza seu trabalho admitindo que não há teatro como expressão artística nas atividades escolares. A realidade escolar é marcada pela incompreensão, falta de formação adequada e desvalorização do ensino de Arte. São velhos e persistentes dilemas no ensino de Arte, sobretudo nas linguagens menos privilegiadas historicamente na escola, que são o teatro e a dança.

A dissertação de Maristela Loureiro (2018) investiga o lugar destinado ao conteúdo de dança na disciplina Educação Física no ensino fundamental de escolas de Campo Grande. São analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cinco escolas da cidade, sendo duas escolas municipais, duas estaduais e uma privada. O intuito é compreender como a dança é tratada e desenvolvida na disciplina Educação Física. Embora o *locus* da pesquisa seja a cidade de Campo Grande, Loureiro (2018) não realizou um levantamento de dados sobre o ensino de Arte em Campo Grande.

A análise de Loureiro (2018) mostra que a dança ainda é entendida como atividade ligada ao lazer e distração, algo distante do processo educacional almejado. Alimentando tal dilema, os dados das escolas revelam que apenas um PPP (ou seja, uma escola) é coerente com os pressupostos contidos nos documentos de referência (PCNs e Referenciais Curriculares). A dança é abordada na maioria dos PPPs de maneira vaga, sem detalhamentos e carecendo de objetivos e orientações claras. A dança é apresentada nos documentos sem fundamentação teórica e com terminologias inadequadas. Em outro sentido, certos PPPs simplesmente reproduzem o texto contido nos Referenciais Curriculares, sem contextualização alguma. O pensamento equivocado que a escola possui sobre a dança e seu ensino é revelado na qualidade dos PPPs elaborados. A falta de contextualização e entendimento reforçam a necessidade de se pensar a dança como área do conhecimento, o que exige de professores e gestores o mínimo de entendimento sobre esta área.

A dissertação de Nyanne Silva (2018) se debruça sobre a trajetória e as práticas educativas na disciplina Educação Artística entre os anos de 1971 e 1982. São analisadas duas instituições de ensino secundário da cidade de Dourados/MS. As duas escolas são pesquisadas com o intuito de se compreender a história da disciplina Educação Artística, sua trajetória e práticas educativas. A autora trata de assuntos como currículo, conteúdos e formação docente na disciplina Educação Artística no período de 1971 a 1982. Os eixos temáticos desenvolvidos na pesquisa são História da Educação, História das Disciplinas Escolares (HDE) e Cultura Escolar. A necessidade da pesquisa se justifica pela ausência de trabalhos acadêmicos que tratem do ensino de Educação Artística em Mato Grosso do Sul, especialmente na cidade de Dourados. A dissertação de Silva (2018) apresenta uma abordagem semelhante à de Pintor (2017), cujas contribuições estão na investigação histórica da Educação Artística e do trabalho docente no período analisado.

As oito dissertações que acabamos de apresentar trazem o ensino de Arte em Mato Grosso do Sul sob diversas perspectivas e fontes de dados. Os trabalhos abordam temas como: o trabalho docente; concepções sobre a disciplina de Arte; currículo da disciplina de Arte; Projeto Político Pedagógico de escolas; Projeto Pedagógico de licenciaturas na área de arte (Música e Artes Cênicas); percurso histórico da arte como disciplina escolar. Pela leitura das dissertações identificamos que quatro trabalhos abordam a linguagem da dança (FREITAS, 2011; CARVALHO, 2014; ARAÚJO, 2014; LOUREIRO, 2018) e apenas uma dissertação contempla o ensino de teatro (CASTRO, 2018). Os outros dois trabalhos tratam da disciplina Educação Artística (PINTOR, 2017; SILVA, 2018).

As produções acadêmicas a nível estadual têm muito a crescer, mas os oito trabalhos que localizamos são suficientes para dimensionarmos o lugar que a arte ocupa na escola; como ela é compreendida neste contexto; qual é a formação de boa parte dos professores; quais as práticas pedagógicas mais adotadas. Os equívocos, incompreensões e contradições são escancarados e discutidos nos trabalhos acadêmicos, cujos pesquisadores se posicionam criticamente e demonstram preocupação com a realidade escolar, avançando na busca por soluções. Em um intervalo de três anos, o ensino escolar de Corumbá foi foco de duas pesquisas acadêmicas. Dourados foi *lócus* de uma investigação no período de 10 anos. Já o município de Campo Grande não foi contemplado em nenhuma pesquisa de porte similar àquelas realizadas em Corumbá, no que tange ao levantamento de dados (quantitativos e qualitativos) sobre as escolas, professores e práticas pedagógicas.

Embora as oito dissertações tenham sido realizadas em Mato Grosso do Sul e possuam temas semelhantes, não identificamos um diálogo entre elas no que se refere à citação de cada uma por parte de seus pesquisadores. A exceção é a dissertação de Silva (2018), que cita em seu levantamento de produções a pesquisa de Pintor (2017). Com o intuito de reduzir o distanciamento e falta de diálogo entre as pesquisas locais, cujas temáticas abordadas são similares, procuramos apresentar e discutir cada um dos trabalhos, relacionando-os.

Reconhecemos a relevância de cada trabalho acadêmico realizado no MS anteriormente, e partimos de suas discussões para novos rumos, dando mais enfoque nas linguagens de teatro e dança, contemplando o município de Campo Grande como *lócus* de investigação. Esperamos que o levantamento realizado incentive novas pesquisas científicas sobre o ensino de teatro, ensino de dança e trabalho do professor de Arte. A busca pela melhoria da educação básica do estado é beneficiada a cada nova pesquisa, a cada nova investigação que aponta os problemas e apresenta possíveis soluções.

No capítulo a seguir, as pesquisas bibliográfica e documental nos ajudarão a entender o percurso histórico do ensino de Arte na educação escolar brasileira. Veremos que o ensino de Arte no MS não está distante da realidade nacional, mas é um reflexo dela. A formação inicial também é abordada no Capítulo 2, quando se apresenta um panorama das licenciaturas na área de arte oferecidas em Mato Grosso do Sul, com atenção especial para o curso de Artes Cênicas da UEMS. Para finalizar, a contextualização do ensino de Arte na Reme de Campo Grande contribui para um melhor entendimento do cenário em que atuam os professores entrevistados.

2. ENSINO DE ARTE NA REME DE CAMPO GRANDE

Neste capítulo fazemos uma breve contextualização sobre a estrutura e organização do ensino escolar no município de Campo Grande. A maneira como é compreendido e conduzido o ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino (Reme) será discutida na sequência, por meio de pesquisa documental em referenciais e orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Antes de abordarmos as questões referentes ao ensino de Arte na Reme de Campo Grande, discorreremos sobre o ensino de Arte a partir da legislação e apresentamos os cursos de formação inicial na área de arte que são oferecidos em Mato Grosso do Sul. O entendimento do lugar que a arte ocupa na legislação educacional brasileira, e como é pensada a formação inicial oferecida aos professores entrevistados nesta pesquisa, são assuntos que ajudam a fundamentar e justificar a análise posterior sobre o ensino de Arte e trabalho docente na Reme de Campo Grande.

2.1 O ensino de Arte na legislação educacional brasileira

Nesta seção, comentamos as principais leis educacionais brasileiras que norteiam o ensino de Arte desde 1971, ano em que a disciplina Educação Artística passou a ser obrigatória no currículo escolar¹⁸. Para além da simples menção das leis, buscamos fazer uma reflexão sobre elas, pois, deste modo, pode-se relacionar a legislação educacional com o que está posto na realidade escolar quando se pensa no ensino de Arte. O percurso histórico da inserção, desenvolvimento e concepções sobre a arte na educação escolar entram em debate com o estudo das leis.

A ampliação do entendimento sobre a legislação educacional para o ensino de Arte se dá no exercício reflexivo e dialógico com outros pesquisadores. Isso está para além da superficialidade da simples citação de leis, haja vista que “para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é

¹⁸ De acordo com Sacristán (1998), o conceito de currículo é muito amplo e pode significar coisas diferentes, conforme o enfoque que lhe é dado. O termo currículo é polissêmico e oferece diferentes perspectivas sobre o ensino. Conforme a definição dada por Forquin (2000), o currículo refere-se a tudo que pode ser ensinado ou aprendido a partir de determinada programação feita sob a responsabilidade de uma instituição de ensino formal. Em sentido amplo, currículo é o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos transmitidos em contexto de escolarização; é tudo que abrange a dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 2000). O currículo ao qual nos referimos nesta pesquisa é o do tipo formal, “aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 490). Não realizamos nesta pesquisa uma análise do currículo formal. Utilizamos os parâmetros, diretrizes, referenciais (municipais e federais) e orientações curriculares como dados de uma pesquisa documental que visa entender o percurso histórico do ensino de Arte (teatro e dança) na educação escolar.

suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas” (SAVIANI, 1996, p. 145). O estudo da legislação possibilita uma análise crítica da organização escolar, posto que a legislação se constitui na mediação entre a situação real e a situação desejável. Uma vez identificadas as contradições presentes entre a situação real e a desejável, é possível identificar os fatores que determinam a ação educativa (SAVIANI, 1996).

A Educação Artística se tornou obrigatória nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus com a Lei nº 5.692/1971 (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). De acordo com Subtil (2009), com a Lei nº 5.692 foi a primeira vez que a educação artística se tornou obrigatória nas escolas, com a proposição de um trabalho genérico com as linguagens artísticas que eram consideradas atividades¹⁹ específicas, que visavam a formação geral estética do aluno (ver Parecer nº 540/1977). Para Fusari e Ferraz (2001), a Educação Artística, embora sem o devido reconhecimento institucional, ocupou, desde 1971, o espaço de disciplina no ensino formal. Segundo tais autoras, as atividades artísticas tinham o objetivo de melhorar o ensino de Arte na educação escolar, cujo currículo valorizava o tecnicismo²⁰ e a profissionalização.

Com relação à *Educação Artística*, que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 19-20, grifos das autoras).

A obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar se deu em meio à consolidação da pedagogia tecnicista no Brasil. Conforme explicam Fusari e Ferraz (2001), os professores de Desenho, Canto Coral e Música, que atuavam de acordo com os conhecimentos específicos de cada linguagem, se depararam com a simplificação do seu trabalho a meras

¹⁹ A arte como atividade implica em uma “ação que não necessita de avaliação sistemática, planejamento sequencial de conteúdos, especificidade dos objetos de conhecimento de cada linguagem e acompanhamento da evolução desses conhecimentos nos alunos” (SUBTIL, 2009, p. 187).

²⁰ A pedagogia tecnicista foi introduzida nas escolas brasileiras entre as décadas de 1960 e 1970. Tal tendência pedagógica surge no momento em que a educação não é considerada suficiente para preparar os profissionais para atuarem no mundo tecnológico em expansão. A tendência pedagógica tecnicista intentava aumentar a eficiência da escola, preparando os indivíduos para serem mais competentes e produtivos para o mercado de trabalho. Ocorre uma valorização da industrialização e do desenvolvimento econômico. Neste contexto, o professor é considerado um técnico responsável pelo planejamento dos cursos escolares (FUSARI; FERRAZ, 2001).

atividades artísticas. A partir da lei de 1971, desenvolve-se uma atuação polivalente²¹ 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).

A obrigatoriedade da arte (como Educação Artística) no currículo escolar, a partir de 1971, desenvolveu-se em meio a uma série de desafios, como a indefinição do seu ensino (disciplina ou atividade?), a predominância da metodologia polivalente²², a pedagogia tecnicista e a falta de formação adequada dos professores. Paranaguá (2004) explica que a maneira como a arte foi inserida no currículo escolar — adjetivada de educação artística e vista como uma junção polivalente das artes — na prática não foi uma iniciativa viável e exequível.

Os desafios se apresentaram desde o início da obrigatoriedade do ensino da arte na escola. Tais desafios determinaram a forma de abordagem, concepção e valorização da arte na escola. Concordamos com a afirmação de Subtil (2009) de que a Lei nº 5.692/71 “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), mesmo após décadas de promulgação da lei.

Se, por um lado, a Lei nº 5.692/71 colocou de forma indiscutível a prática artística no currículo escolar, garantindo espaço para o componente curricular 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 englobava 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).

Somente após 25 anos do estabelecimento do contexto acima apresentado, a Lei nº 9.394/1996 (artigo 26, parágrafo 2º) tornou obrigatório o ensino de Arte (e não mais educação artística) como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. A

²¹ Ver mais sobre este assunto no Capítulo 4.

²² É importante apontar que no final da década de 1970 já era discutida a importância da especificidade de cada linguagem artística como campo de conhecimento estabelecido. Esse pensamento caracterizava uma oposição à polivalência reducionista que se instituiu em decorrência da Lei nº 5.692/71 (SUBTIL, 2009).

arte foi reconhecida como área do conhecimento no currículo escolar pela lei mencionada, o que “revela o resultado dos debates das últimas décadas quanto à especificidade de cada área: música, teatro, artes visuais e dança” (SUBTIL, 2012, p. 127). A Lei nº 9.394/1996 significou um avanço para a área da arte, pois reforçou a obrigatoriedade do seu ensino (BRASIL, 2005). Esta lei representa o resultado de um movimento que começou nas décadas anteriores “em prol da definição da Arte como um campo de conhecimento com estatuto epistemológico equivalente ao de qualquer outra área” (SUBTIL, 2009, p. 191).

Embora a Lei nº 9.394/1996 tenha sido um avanço para o ensino de Arte, ela se apresentou de maneira indefinida, como se pode observar nas reivindicações expressas pela Federação Brasileira de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) no Parecer nº 22/2005. Figueiredo (2013) afirma que a Lei nº 9.394 se apresentou de forma ambígua e, por isso, permitiu várias interpretações. Na lei não foram definidas as linguagens que seriam incluídas no componente curricular, quais professores poderiam atuar no ensino de Arte e qual a carga horária destinada à Arte. Para Figueiredo (2013), “todas essas questões de certa forma poderiam ser respondidas pelos próprios sistemas educacionais ao assumirem a liberdade e autonomia permitida pela legislação em vigor” (Ibid., p. 41). Entretanto, certos empecilhos dificultavam o exercício da autonomia por parte dos sistemas educacionais, como o problema do ensino de caráter polivalente, a resistência a mudanças, a baixa valorização da arte no currículo escolar hierarquizado e a ausência de professores com formação específica em uma das linguagens artísticas (FIGUEIREDO, 2013).

Em 1998 (Resolução CEB nº 2/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apresentavam a Educação Artística como área do conhecimento. No entanto, em decorrência das transformações ocorridas na compreensão sobre o ensino da arte (reconhecimento, concepções e especificidades), ocorreu, em 2005, a mudança no nome desta área do conhecimento de Educação Artística para Arte.

No relatório do Parecer CNE/CEB nº 22/2005 consta que a solicitação de retificação do termo (de Educação Artística para Arte) foi feita pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), com a justificativa de que a denominação Arte “tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins” (BRASIL, 2005, p. 2). A retificação da denominação desta área do conhecimento estaria em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e permitiria que as escolas contratassem não apenas professores de Educação Artística, mas professores de

qualquer linguagem específica da arte, como Artes Visuais e Plásticas, Teatro, Dança ou Música. A preocupação com a definição das linguagens artísticas a serem abordadas no componente Arte e a formação específica do professor estão expressas no parecer de 2005, que foi formulado após nove anos de implementação da Lei nº 9.394/96.

No ano de 2008 (Lei nº 11.769), houve uma alteração na Lei nº 9.394/96 (artigo 26, parágrafo 6º), que tornou a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Para Subtil (2012), isso significou uma delimitação ainda maior do campo artístico, considerando que, até então, a lei de 1996 não especificava quais seriam as linguagens abordadas no ensino de Arte. Conforme aponta Figueiredo (2010), a Lei nº 11.769/2008 representou um avanço para a educação musical e deu mais clareza para a Lei nº 9.394/96, por evidenciar a música como uma das artes obrigatórias no currículo escolar. Porém, a mudança na lei de 1996 (obrigatoriedade da música), após 12 anos de sua implantação, não foi suficiente para preencher todas as lacunas e sanar por completo as indefinições que cercavam o ensino de Arte. O processo de luta política e novas conquistas na legislação educacional continuaram, de modo que, dois anos depois da Lei nº 11.769/2008, um projeto de lei instituiu as mudanças que há tanto tempo eram reivindicadas.

Em 2010, o Projeto de Lei nº 7.032 propôs uma alteração significativa no parágrafo 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, pois instituiu como conteúdo obrigatório no ensino de Arte não somente a música, mas também as artes plásticas e artes cênicas²³ (redação inicial). Este projeto de lei ficou em tramitação por oito anos²⁴, até se transformar na Lei nº 13.278/2016, que foi resultado:

[...] do esforço conjunto dos professores de Arte que, ao longo das últimas décadas, através das associações da área, publicações de livros e artigos, organização de eventos em todo o Brasil e mobilizações constantes junto ao governo, e ainda diante de reorganizações de políticas públicas educacionais, lutaram pela manutenção e melhoria do ensino de Arte (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1020).

Com a Lei nº 13.278/2016, novas conquistas acerca do ensino de Arte foram efetivadas, pelo menos no âmbito legal. O ensino de caráter polivalente foi, sem dúvida, rejeitado. A Lei nº 13.278 alterou o parágrafo 6º do artigo 26, da Lei nº 9.394/96, ao definir as quatro linguagens

²³ Na redação inicial deste projeto de lei a dança não aparece individualmente, mas incluída nas artes cênicas. Marques (2012) ressalta o quanto é importante a dança ser reconhecida individualmente, sem estar associada ao teatro ou escondida nos currículos de artes cênicas. Felizmente, a redação final do projeto de lei apresenta o teatro e dança separadamente.

²⁴ As alterações no parágrafo 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, em relação à especificação das linguagens artísticas do componente curricular Arte, começaram com o Projeto de Lei do Senado nº 337/2006, que depois foi substituído pelo Projeto de Lei nº 7.032/2010.

artísticas que fazem parte do componente curricular Arte: artes visuais, dança, música e teatro. Concordamos com o pensamento de Alvarenga e Silva (2018, p. 1014), de que “a inserção das outras três linguagens artísticas resolve a indefinição da palavra arte, contida na legislação, respeitando a nomenclatura da maioria dos cursos da área de arte atuais”. A implementação da Lei nº 13.278/2016 pode ocasionar: o fim da polivalência no ensino de Arte; a interrupção de concursos e seleções que não respeitam a formação específica do professor; o término das licenciaturas em arte de caráter polivalente (ALVARENGA; SILVA, 2018).

A possibilidade de superação da polivalência e a obrigatoriedade da formação docente em área específica podem ser identificadas no texto da Lei nº 13.278, que estabelece aos sistemas de ensino o prazo de cinco anos para implantação das mudanças necessárias, que incluem a necessária e adequada formação dos professores e em número suficiente para atuarem na educação básica. Como determina a lei, a formação do professor deve ser específica na área de arte e, para isso, deve ocorrer um aumento na oferta de licenciaturas em arte nas suas diversas linguagens.

A Lei nº 13.278/2016 pode resolver vários problemas que persistem no ensino de Arte há décadas, mas, para isso, é necessário que haja uma reestruturação do currículo da educação básica, para que as quatro linguagens artísticas realmente estejam presentes na escola (ALVARENGA; SILVA, 2018). O currículo escolar precisa contemplar as quatro linguagens artísticas, indicando seus conteúdos específicos, bem como os procedimentos e caminhos metodológicos possíveis a cada linguagem.

Do ponto de vista legal, de 1971 a 2016, foram inúmeras as (des)construções acerca do ensino de Arte, a começar pela obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus, em 1971, cuja atuação docente deveria ser polivalente. Ao longo dos anos se fortaleceu a importância do ensino de Arte na educação escolar, de modo que a arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório da educação básica, em 1996, deixando de ser apenas um conjunto de atividades artísticas voltadas para a expressão e comunicação. No entanto, as indefinições sobre o ensino de Arte, a polivalência e a fragilidade na atuação e formação do professor atrapalhavam as conquistas almejadas.

Em decorrência de um longo processo de estudos, pesquisas, luta política e reivindicações de professores, organizações e grupo afins²⁵, o ensino polivalente foi substituído, sobretudo legalmente, pela valorização das especificidades de cada linguagem artística, com

²⁵ O movimento Arte-Educação foi instituído na década de 1980. Com ele surgiram as associações de arte-Educadores e, em 1987, houve a criação da FAEB (BRASIL, 1997; ALVARENGA; SILVA, 2018).

consequente reconhecimento da especialização do conhecimento e necessidade de formação docente em área específica. As últimas mudanças legais ocorridas no ensino de Arte são recentes e ainda estão dentro da fase de implantação. Isso justifica a persistência de diversos problemas no ensino de Arte, dentre os quais vários já foram relatados no Capítulo 1 (levantamento de produções acadêmicas) e outros serão aprofundados no Capítulo 4 (análise e interpretação das entrevistas).

No ensino de Arte, os problemas decorrem do processo histórico pelo qual passou a arte na educação escolar. Por mais de 40 anos fortaleceram-se certas práticas de ensino e trabalho docente em arte que há muito são questionados e refutados. Deve-se ter em mente que os avanços legais não garantem por si só a efetivação de suas determinações em âmbito escolar (situação real). É preciso que se criem as condições necessárias para que as mudanças ocorram e para que as leis sejam postas em prática (MARTINS, 2014). As normas propostas pela política educacional²⁶ não geram mudanças automáticas na prática pedagógica, mas podem servir de respaldo para a promoção de mudanças, desde que se consiga conhecer, analisar e se apropriar destas normas (PENNA, 2010).

Apresentado o percurso histórico do ensino de Arte a partir da legislação educacional brasileira, na seção seguinte abordamos a formação acadêmica na área de arte por meio de breve apresentação dos cursos de licenciatura oferecidos em Mato Grosso do Sul. Esses cursos representam uma parte das mudanças positivas (formação docente em área específica) ocorridas na legislação para o ensino de Arte, pois são licenciaturas que valorizam a especialização do conhecimento e se preocupam em preparar adequadamente os professores para atuarem na educação básica. Os cursos de licenciatura ofertados no estado possuem uma responsabilidade e preocupação com a formação de qualidade. São cursos que estão em constante processo de aprimoramento e reformulação, pois caminham em consonância com as determinações legais que tratam do ensino de Arte e da formação docente em nível superior.

2.2 Licenciaturas na área de arte em Mato Grosso do Sul

Nesta seção, evidenciamos as licenciaturas presenciais na área de arte que são oferecidas no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Mesmo que apenas o curso de Artes Cênicas da UEMS faça parte de nossa investigação, é importante reconhecer e apontar os demais cursos oferecidos

²⁶ A política educacional consiste nas “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 1).

no estado, posto que são eles os responsáveis (porém, não os únicos) pela formação inicial de professores de Arte que atuam na educação básica do estado.

A partir do levantamento realizado, podemos dimensionar o grau de inserção e há quanto tempo atuam os professores de Arte no estado. Considerando apenas as licenciaturas presenciais na área de arte, tem-se que os professores atuam nas escolas desde meados da década de 1980, ou seja, há mais de 30 anos. A primeira formação oferecida no MS foi em Educação Artística, um curso que, de início, oferecia uma formação polivalente. Os professores habilitados em teatro e/ou dança atuam há menos tempo no ensino escolar do estado, pois as licenciaturas nessas linguagens começaram a ser oferecidas nos anos de 2009 e 2010, respectivamente. Estes dados contribuem para que se tenha uma compreensão histórica das dificuldades presentes no ensino de teatro e dança. Consideramos que muitas questões relatadas pelos professores entrevistados se relacionam a concepções e práticas de ensino que começaram a ser desenvolvidas há décadas, quando não havia licenciatura em teatro e/ou dança no estado.

A busca pelas licenciaturas presenciais foi realizada no *site* e-MEC. Conforme consta no Quadro 11, localizamos quatro cursos presenciais no MS. Para obter informações básicas sobre cada curso, acessamos o endereço eletrônico das universidades e consultamos os Projetos Pedagógicos disponíveis.

Quadro 7 - Licenciaturas presenciais na área de arte em Mato Grosso do Sul

Nome do curso	Instituição	Cidade	Início	Habilitação	Vagas	Duração
Artes Visuais	UFMS	Campo Grande	1981	Artes Plásticas	30	4 anos
Música	UFMS	Campo Grande	2002	Educação Musical	30	4 anos
Artes Cênicas	UFGD	Dourados	2009	Artes Cênicas	60	4 anos
Artes Cênicas	UEMS	Campo Grande	2010	Teatro e Dança	50	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no e-MEC (julho, 2019).

Dos quatro cursos presenciais descritos no quadro acima, três são oferecidos no município de Campo Grande. Entre o primeiro e segundo cursos criados no estado, houve um intervalo de 21 anos, tempo relativamente longo se considerarmos que era elevada a demanda por professores de Arte desde que a Lei nº 5.692/71 entrou em vigor. Na década de 2000, em cerca de sete anos, tivemos a criação de três novas licenciaturas na área de arte, que passaram a oferecer habilitação em Educação Musical, Artes Cênicas, Teatro e Dança. Com a criação

destes cursos, Mato Grosso do Sul passou a oferecer licenciatura nas quatro linguagens artísticas que são obrigatórias no componente curricular Arte, atendendo à exigência da Lei nº 13.278/2016 no tocante ao oferecimento de formação específica aos futuros professores de Arte. Porém, é necessário investigar se o quantitativo de professores que se forma anualmente nestes cursos é suficiente para atender às demandas da educação básica do estado. Se usarmos como referência os dados obtidos sobre o curso de Artes Cênicas da UEMS (ver Capítulo 3), chegamos a um quantitativo inferior a 20% de alunos graduados anualmente. Mas este percentual tende a diminuir ainda mais, pois nem todos que se formam optam por trabalhar nas escolas. A inserção na escola de professores habilitados nas diversas linguagens artísticas tem muito a crescer e a consolidação do trabalho destes professores se dará a longo prazo.

2.2.1 Curso de Artes Visuais – UFMS

Em 1980, foi criado, em período noturno, o Curso de Educação Artística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. De acordo com informações disponíveis no *site* da UFMS sobre a história do curso, sua criação teve o objetivo de atender à solicitação da Secretaria de Educação do Estado, que precisava suprir a falta de professores habilitados na área de arte. Até então, a disciplina Educação Artística era ministrada por professores leigos ou com formação em outras áreas do conhecimento, o que gerava inúmeros equívocos no ensino da arte para 1º e 2º graus.

O curso de Educação Artística 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). Tais ofertas atendiam às orientações contidas no Resolução nº 23/73 do Conselho Federal de Educação, que definia a organização dos cursos de Educação Artística no Brasil²⁷. As licenciaturas poderiam ser de curta ou plena duração, conforme explicado abaixo.

Integrado ao Centro de Ciências Humanas e Sociais do campus de Campo Grande, o curso de Educação Artística trazia em sua estrutura curricular as orientações do Parecer 23/73 do Conselho Federal de Educação, para sua organização sob a forma de Bacharelado e/ou Licenciatura (Curta duração ou Plena duração). A Licenciatura Curta destinava-se à formação do professor de 1.º grau, com duração média de dois anos e estudos básicos nas quatro áreas de conhecimento que seriam: Desenho, Artes Plásticas, Música e Teatro (caracterização da polivalência). A Licenciatura Plena destinava-se à formação de professores para o ensino de 1.º e 2.º Graus, com formação específica em uma das quatro áreas de conhecimento e com duração média de quatro anos (PPC – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/UFMS, 2017, p. 6).²⁸

²⁷ Disponível em: <http://artesvisuais.ufms.br/pagina-exemplo/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

²⁸ PPC disponível na Resolução nº 4/2017, que aprova as alterações no projeto pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura.

De acordo com Godoi (2017), 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. O curso passou para o 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 plásticos. Em consequência das mudanças e reestruturação curricular na década de 1990, foi definido o curso de Educação Artística com oferta de licenciatura e bacharelado. No ano de 1997, na terceira reunião de colegiado do curso, surgiu a necessidade de alterar o nome do curso para Artes Visuais (GODOI, 2017).

Da criação do curso de Educação Artística, em 1980, à alteração de sua nomenclatura para Artes Visuais, em 1997, tem-se a história de um curso que buscou se fortalecer como espaço de produção de conhecimento, com reconhecida importância para a formação de professores de Arte em Mato Grosso do Sul (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 foi aprimorado em decorrência das alterações realizadas no curso, que contaram com a efetiva participação dos docentes na elaboração das novas proposições curriculares (FERNANDES, 2019).

2.2.2 Curso de Música - UFMS

O Curso de Música — Educação Musical (Licenciatura) foi criado em março de 2002, nas modalidades de bacharelado e licenciatura, mas, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)²⁹, ele foi oferecido desde seu início apenas na modalidade Licenciatura — Educação Musical. A necessidade do curso se deu pela ausência de formação musical em nível superior no MS. A oferta do curso de Música contribui para a democratização do acesso à música, além de possibilitar a formação de profissionais aptos para atuarem na produção musical local, seja ensinando ou fazendo música. A formação oferecida pelo curso visa

²⁹ O PPC de Música pode ser encontrado no Anexo A da dissertação de Nogueira (2017).

melhorar a qualidade do ensino de música e valorizar o patrimônio musical local (PPC - MÚSICA/UFMS, 2014).

2.2.3 Curso de Artes Cênicas - UFGD

O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criado em 2008. Ele começou a funcionar em 2009, no período noturno. O curso foi criado para suprir a falta de professores com formação na área de Artes Cênicas. Seu objetivo é preparar artistas-docentes para atuarem com qualidade na rede pública e privada de ensino de Mato Grosso do Sul. Conforme consta no PPC, “a formação de bacharéis e licenciados possibilitará o preenchimento de uma lacuna de agentes culturais, além de professores e pesquisadores, com atuação no estado [...]” (PPC – ARTES CÊNICAS/UFGD, 2017, p. 10). Nas indicações de atuação profissional para a formação no bacharelado e na licenciatura consta que o bacharel pode atuar como ator, diretor, cenógrafo, figurinista, agente cultural, entre outros. Já o licenciado tem a possibilidade de atuar como professor de teatro em escolas públicas, privadas, em associações ou entidades não governamentais³⁰.

2.2.4 Curso de Artes Cênicas – UEMS

Nos detemos a seguir nas informações gerais sobre o curso de Artes Cênicas³¹, como sua criação, primeiros anos de existência, processo de avaliação, objetivos da formação oferecida e mudanças mais recentes ocorridas no curso. Os dados foram obtidos por meio de consulta ao primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2010³². Também utilizamos os dados contidos em documentos legais disponíveis na página da UEMS e no Diário Oficial do Estado. Coletamos dados em produções científicas relacionadas ao curso (ARAÚJO, 2014; SILVA; SANTINHO, 2017). Algumas informações referentes a datas e fatos ocorridos no curso foram levantadas por meio de conversas informais com docentes e com a coordenação do curso.

A nomenclatura atual do curso — Artes Cênicas, está vigente desde 2015³³, ano em que passaram a vigorar as mudanças feitas no PPC em 2014. A respeito da mudança da

³⁰ Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/cursos/artes_cenicas/index. Acesso em: 1 maio 2019.

³¹ Utilizamos o nome atual do curso — Artes Cênicas, mesmo que os egressos entrevistados tenham feito parte do curso quando ele ainda tinha a denominação Artes Cênicas e Dança.

³² A aprovação do Projeto Pedagógico do Curso e sua operacionalização, a partir de 2010, constam na Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 181, de 1º de dezembro de 2009. Esta Deliberação foi homologada com alterações pela Resolução CEPE-UEMS nº 935, de 22 de fevereiro de 2010.

³³ A Resolução CEPE-UEMS nº 1.498, de 30 de outubro de 2014, aprovou a mudança de nome do curso e turno de funcionamento. O curso passou a ser denominado Artes Cênicas, licenciatura, oferecido em turno vespertino.

nomenclatura do curso, Silva e Santinho (2017), que pertencem ao quadro docente do curso, entendem que o nome Artes Cênicas e Dança é um equívoco, pois exclui a dança das artes da cena. A mudança de nome do curso era necessária por se entender que a dança faz parte das artes da cena tanto quanto o teatro (SILVA; SANTINHO, 2017).

Realizamos um levantamento no *site* do e-MEC, em março de 2019, para identificar os cursos presenciais nas áreas de teatro e dança. Dos oito cursos ativos com a nomenclatura Artes Cênicas, sete possuem como área central de formação o teatro. Apenas o curso de Artes Cênicas da UEMS oferece formação bivalente nas áreas de teatro e dança. A mudança do nome, além de ser mais adequada à formação oferecida, atende aos critérios do Exame Nacional de Desempenho de Estudante, como consta abaixo.

[...] o Curso optou por esse nome – mesmo sendo bivalente e trabalhando a formação do profissional a partir dos princípios do teatro e da dança – considerando que, em linhas gerais, a dança está inserida nas Artes da Cena, pois é uma linguagem cênica que trabalha a partir das mesmas premissas do teatro [...]. Além disso, no momento da reelaboração do Novo Projeto Pedagógico foi tomado o cuidado de atender às áreas de abrangência do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudante), que não reconhece um curso com dois nomes (Teatro e Dança, por exemplo), o que dificultaria a avaliação de nossos egressos por esse sistema (SILVA; SANTINHO, 2017, p. 4).

O curso de Artes Cênicas foi criado em 2009³⁴, sendo inicialmente oferecido no turno noturno e com duração de quatro anos. Anualmente eram disponibilizadas 50 vagas por processo seletivo. A primeira turma ingressou em 2010. A comissão responsável³⁵ pela elaboração do primeiro PPC era composta por 13 professores. Dentre os integrantes da comissão, duas professoras possuíam graduação na área de arte (Educação Artística) e um professor tinha experiência em Artes Cênicas. Os demais professores eram formados em áreas diversas, como Pedagogia, Psicologia e Letras. A pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) era a mais presente no currículo dos docentes da comissão.

Conforme consta no PPC, o corpo docente deveria ser composto prioritariamente por professores pertencentes à UEMS, com prioridade para os docentes atuantes nas disciplinas pedagógicas. Entretanto, era reconhecida a necessidade de contratação de professores com formação específica na área de arte, mesmo que isso ocorresse de modo gradativo. Na dissertação de Araújo (2014) consta que o curso passou por uma avaliação, no ano de 2013.

³⁴ A aprovação da criação do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, para a Unidade Universitária de Campo Grande, e a autorização de seu funcionamento a partir de 2010, constam na Resolução COUNI/CEPE-UEMS nº 27, de 8 de julho de 2009.

³⁵ Para ter acesso ao nome dos docentes participantes da comissão para elaboração do PPC, favor consultar a Portaria UEMS nº 55, de 3 de setembro de 2009.

Nesta avaliação, a comissão responsável apontou como uma das fragilidades do curso a presença de poucos professores com titulação específica nas áreas de teatro e dança. Como consequência da falta de professores com formação específica, Araújo (2014) indica que os alunos da primeira turma (de 2010) tinham poucas aulas de teatro e dança.

O curso de Artes Cênicas foi criado com o objetivo de atender às demandas educacionais da capital e dos municípios do entorno, formando profissionais para atuarem na educação básica do estado. A justificativa para a criação do curso se deu pela necessidade de formação docente em arte em nível superior. O curso era importante devido à formação específica que ofereceria (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010).

Conforme consta no Projeto Pedagógico, o curso começou a funcionar na Escola Estadual Irmã Bartira Gardes, em Campo Grande. A escola foi desativada pela Secretaria Estadual de Educação (SED), no final de 2008, e se tornou sede provisória da UEMS (Unidade de Campo Grande) a partir de 2010. Entre os anos de 2012 e 2014, devido ao crescimento das graduações da UEMS em Campo Grande, o curso de Artes Cênicas mudou de prédio e passou a funcionar na Escola Estadual Hércules Maymone, em caráter temporário (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2014). Na escola Hércules Maymone, o curso permaneceu até 2015. Em agosto deste ano, foi inaugurada a sede da Unidade Universitária de Campo Grande, localizada em frente ao Conjunto José Abrão. Esta sede passou a abrigar todos os cursos oferecidos pela UEMS em Campo Grande³⁶.

Como a sede definitiva ficou pronta somente em 2015, os alunos das duas primeiras turmas do curso de Artes Cênicas não chegaram a ter aulas no novo prédio, pois concluíram a graduação antes. Essas turmas passaram por inúmeros desafios durante sua permanência no curso, pela carência de espaço físico adequado e falta de professores com formação específica. O funcionamento do curso em uma escola pública gerou uma série de fragilidades. Consta no relatório de avaliação do curso³⁷ que na escola não havia espaço adequado para os professores e para o ensino específico das áreas de teatro e dança.

A ausência de um prédio adequado para o funcionamento do curso de Artes Cênicas e demais graduações da UEMS gerou, em 2013, uma greve dos discentes. As aulas em Campo Grande ficaram paralisadas por mais de 30 dias. Os discentes reclamavam da falta de estrutura e ausência de reparos básicos na escola, além da demora na liberação dos recursos necessários para a construção da sede definitiva da universidade. Existiam carências básicas em relação às

³⁶ Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/politica/depois-de-15-anos-governador-inaugura-campus-da-uems-na-capital/254055/>. Acesso em: 10 maio 2019.

³⁷ Para ter acesso ao relatório de avaliação do curso consultar os anexos da dissertação de Araújo (2014).

salas de aula (para aulas práticas e teóricas), anfiteatro, biblioteca, laboratório de informática e espaços de convivência³⁸.

No ano em que ocorreu a greve dos discentes eu havia acabado de entrar no curso de Artes Cênicas. Acompanhei de perto a greve dos estudantes, participei dela e considerei legítimas as reivindicações dos discentes, pois também eram as minhas. A falta de estrutura adequada prejudicava o trabalho dos professores e a formação dos acadêmicos. No relatório de avaliação do curso consta que um dos problemas que precisava ser resolvido era a fragilidade do acervo bibliográfico do curso, pois a quantidade de obras catalogadas era insuficiente e faltavam vários livros que compunham a bibliografia básica do curso.

Como egressa do curso de Artes Cênicas, posso dizer que na fase de dificuldades da UEMS o curso também sofreu as consequências, e isso exigiu dos corpos docente e discente muita resiliência e um trabalho constante de adaptações e reivindicações. Faz parte da história do curso de Artes Cênicas um começo desafiador, que marcou principalmente a formação dos primeiros diplomados. Entretanto, as dificuldades não suprimiram o objetivo principal do curso de formar professores capazes de contribuir para a melhoria da educação básica e formação integral do aluno (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010).

O processo de avaliação do curso citado anteriormente ocorreu em 2013. Na dissertação de Araújo (2014) consta o documento do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS)³⁹ que versa sobre o reconhecimento do curso. Neste documento está o relatório emitido pela comissão avaliadora. A avaliação ocorreu sob a responsabilidade da SED em consonância com as normas do CEE/MS⁴⁰. A comissão responsável pela avaliação *in loco* era composta por duas professoras doutoras⁴¹, sendo uma delas pertencente ao quadro docente do curso de Artes Visuais da UFMS.

No relatório de avaliação, a comissão apontou as potencialidades e fragilidades do curso de Artes Cênicas, além de fazer recomendações a respeito das três dimensões avaliadas: organização didático-pedagógica, corpo docente, infraestrutura. Na avaliação foi reconhecido como potencialidade o comprometimento do corpo docente em desenvolver projetos de pesquisa e extensão conforme sua área de atuação.

³⁸ Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/03/greve-de-estudantes-suspende-aulas-na-uems-em-campo-grande.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

³⁹ O documento é o Parecer CEE/MS nº 410, de 4 de dezembro de 2013.

⁴⁰ As normas de regulação, supervisão e avaliação dos cursos de graduação em Mato Grosso do Sul estão disponíveis na Deliberação CEE/MS nº 9042, de 27 de fevereiro de 2009.

⁴¹ Para acessar os nomes dos participantes da Comissão de Avaliação *in loco*, acessar a Resolução “P” SED nº 2.155/13, de 3 de outubro de 2013.

Com base na avaliação das três dimensões e dos requisitos legais e normativos, a comissão de avaliação atribuiu ao curso de Artes Cênicas o conceito final 3,0 (três). Por reconhecer a importância social e cultural do curso para a comunidade local, a comissão propôs o reconhecimento do curso, mas ressaltou que este deveria atender às suas recomendações, com vistas ao aprimoramento da graduação. O curso foi reconhecido pelo prazo de quatro anos, equivalendo ao período de janeiro de 2013 a dezembro de 2016⁴².

Findado o prazo de reconhecimento do curso, houve uma prorrogação automática do reconhecimento pelo prazo de um ano⁴³. Posteriormente, ocorreu uma nova prorrogação do prazo de reconhecimento por mais um ano, correspondendo ao período de 1º de janeiro de 2018 a 31 de dezembro de 2018⁴⁴. Por fim, o prazo de vigência do ato de reconhecimento do curso foi prorrogado por mais dois anos, de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2020⁴⁵. Desde sua avaliação e reconhecimento, em 2013, o curso de Artes Cênicas mantém sua situação regularizada frente à SED/MS, órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino que faz a supervisão das Instituições de Ensino Superior e dos cursos de graduação do estado⁴⁶.

Em consonância com seu compromisso em oferecer uma formação de qualidade, o curso realizou diversas modificações e ajustes conforme as recomendações feitas pela comissão de avaliação. Em 2014, foi criada uma comissão interna para reformulação do PPC⁴⁷. No segundo semestre de 2014 foi aberto um concurso público para três professores destinados a compor o quadro efetivo do curso, com a exigência de que possuíssem formação (graduação, mestrado e doutorado) em teatro, dança ou áreas afins (ARAÚJO, 2014).

A preocupação do curso em se adequar às recomendações feitas pela comissão de avaliação reforçou seu compromisso com uma formação destinada a:

[...] formar profissionais capazes de exercer o pensamento reflexivo, crítico e a sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas e cinesiológicas, inclusive como elemento de valorização humana e de autoestima, visando a integrar os sujeitos na sociedade de forma participativa nas múltiplas manifestações culturais (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010, p. 9).

⁴² O reconhecimento do curso consta na Deliberação CEE/MS nº 10.229, de 4 de dezembro de 2013.

⁴³ Esta informação consta no art. 28 da Deliberação CEE/MS nº 9042/2009.

⁴⁴ A prorrogação de reconhecimento do curso consta na Deliberação CEE/MS nº 11.176/2017.

⁴⁵ A prorrogação de reconhecimento do curso consta na Deliberação CEE/MS nº 11.519/2018, publicada no Diário Oficial do Estado, nº 9.803, de 18 de dezembro de 2018.

⁴⁶ Ver Deliberação CEE/MS nº 9042, de 27 de fevereiro de 2009.

⁴⁷ A aprovação da reformulação do curso consta na Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 261, de 29 de outubro de 2014.

O curso de Artes Cênicas tem, desde a sua elaboração, a pesquisa como elemento basilar. Esta é entendida como uma extensão da atividade de ensino e um instrumento para a iniciação científica. Os conteúdos básicos e específicos são desenvolvidos ao longo do curso de forma integrada com a pesquisa, elemento transversal do currículo. Os profissionais a serem 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. O curso contribui para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, favorecendo também outras graduações e programas de Pós-Graduação da UEMS (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010).

As duas áreas centrais abordadas no curso são teatro e dança, linguagens que compõem as artes cênicas. A escolha por um curso bivalente “foi pautada na proposta de trabalhar o entrecruzamento dos princípios que regem essas linguagens artísticas [...] contribuindo com a obrigatoriedade do ensino de artes nos diversos níveis da educação” (SILVA; SANTINHO, 2017, p. 3). O curso está voltado para a formação de professores com habilitação nas áreas de teatro e dança. O objetivo principal do curso é formar professores reflexivos e sensíveis artisticamente, “a partir de teorias e práticas educativas que consolidem a formação pedagógica, técnica, artística, ética e cultural, para que sua atuação na educação básica anuncie novas formas de expressão e de linguagem corporal e estéticas” (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010, p. 15).

Um dos objetivos específicos do curso é o comprometimento de intervir e participar de maneira crítica na promoção de uma educação básica de qualidade. O curso se empenha na formação de professores capazes de promover um ensino de Arte diferenciado e responsável, que repensa o papel da escola e o seu funcionamento para propor melhorias na realidade contemporânea. O curso valoriza o trabalho docente, amplia o entendimento sobre a escola, fomenta a pesquisa, o pensamento crítico, a ação consciente e transformadora do docente.

A formação em licenciatura em Artes Cênicas e Dança tem como finalidade formar educadores comprometidos em propiciar um desenvolvimento humano integral, cultural, científico e tecnológico, compassado com a vida contemporânea [...]. A centralidade do curso é a de formar professores que sejam capazes de produzir uma didática que busca superar a ótica especializada que faz da escola, da sala de aula um contínuo fazer de tarefas ditas pedagógicas que já não respondem às necessidades de mudanças da sociedade atual [...]. Essa concepção de docência enseja a formação integral do professor, possibilitando a compreensão das relações de trabalho, das alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, da construção de bases para o contínuo e necessário processo de pesquisa e reconstrução do saber numa

perspectiva da integralidade de saberes que permitem: compreensão do papel social da educação e da escola [...] (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010, p. 14).

O profissional formado pelo curso de Artes Cênicas deve estar apto para atuar na educação básica com consciência de seu papel como agente político, social, cultural e artístico. O pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a pesquisa devem fazer parte deste profissional comprometido com a construção de novos valores e sentidos, como a valorização dos aspectos culturais e estéticos do estado. A partir de sua competência técnica, pedagógica e teórico-prática, o profissional pode promover transformações no meio educacional em que atua, em sua condição de professor e pesquisador (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010).

O curso de Artes Cênicas busca fomentar a vida acadêmica por meio de um acompanhamento dos egressos, oportunizando o retorno deles ao meio acadêmico com vistas à sua formação continuada (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010). Neste aspecto, sinto-me contemplada, pois, desde que terminei a graduação em 2016, mantive contato com o curso por meio da participação em eventos científicos e projetos de extensão que reavivaram em mim o interesse pela pesquisa, pela reflexão sobre o ensino escolar e busca constante de melhoria do trabalho docente.

Como consequência do constante processo de avaliação e melhoria do curso por parte de seus docentes, nos últimos anos novas mudanças ocorreram. Em conversa com a coordenadora do curso, em meados de 2019, tivemos ciência de que no ano de 2018 o corpo docente decidiu dividir o curso em dois. Após estudo, análise e reflexão do PPC vigente (de 2014), surgiu a proposta de criação de duas licenciaturas, uma em dança e outra em teatro. Tal decisão visou atender à Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada.

Atendendo à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que sugere 2200 horas-aula para cada formação específica, o Curso de Artes Cênicas – após reflexão, análise e estudo do projeto pedagógico do Curso como está posto por parte de seus docentes – se desdobra em dois cursos – Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro – mantendo sua intenção primeira, que é atender ao déficit de professores de Teatro e Dança nas escolas do Mato Grosso do Sul e do Brasil, a partir de uma licenciatura sólida nas áreas em questão (PPC – DANÇA/UEMS, 2019, p. 4).

Na Resolução nº 2/2015, consta que os cursos de formação inicial de professores para educação básica devem oferecer pelo menos 2.200 horas de atividades formativas concernentes à área de formação profissional, com conteúdos específicos e pedagógicos. Para atender à demanda da Resolução, o corpo docente do curso identificou a necessidade de se oferecer duas

licenciaturas, pois com apenas uma licenciatura bivalente em teatro e dança não era possível oferecer 2.200 horas de atividades formativas em cada área de formação. De acordo com a Resolução, cada licenciatura deve ter duração mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em quatro anos de duração.

Os novos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Teatro e Dança – Licenciatura foram aprovados em junho de 2019⁴⁸. No ano de 2020, houve processo seletivo que ofereceu 25 vagas para o curso de Dança e 25 vagas para o curso de Teatro⁴⁹. Inicia-se uma nova etapa importante no curso, que valoriza ainda mais a especialização do conhecimento na área de arte e respeita as determinações legais que normatizam a formação oferecida pelos cursos de graduação. O aumento na carga horária de atividades formativas em decorrência da divisão do curso trará mais aprofundamento e estudos em teatro e dança, o que acarretará em uma formação mais sólida ao futuro professor. Este, dentre as várias opções geográficas de atuação profissional, poderá trabalhar na Reme de Campo Grande, como é o caso dos professores entrevistados nesta pesquisa.

Em vista disso, é fundamental entender como está organizado o ensino nas escolas municipais de Campo Grande, com atenção especial para as normas e orientações voltadas para o ensino de Arte e para o trabalho do professor de Arte.

2.3 Ensino de Arte na Reme de Campo Grande: os documentos municipais

Nesta seção apresentamos os dados coletados em leis, decretos, deliberações e documentos curriculares que nos ajudam a entender como está estruturado o ensino nas escolas municipais de Campo Grande. Iniciamos com dados referentes ao Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande e depois apresentamos os documentos curriculares (Referencial Curricular e Orientações Curriculares) que norteiam o ensino de Arte no município.

2.3.1 O Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande

O Sistema Municipal de Ensino (SME) do município de Campo Grande foi criado em 1997 pela Lei nº 3.404/1997. Entende-se por Sistema Municipal de Ensino, “a organização legal de instituições públicas e privadas que se articulam para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação” (CAMPO GRANDE, 2016, p. 45)⁵⁰. Fazem parte do

⁴⁸ Ver Deliberações CE/CEPE- UEMS nº 294 e nº 295, ambas de 26 de junho de 2019.

⁴⁹ Esta informação pode ser consultada na página da UEMS. Disponível em:

<http://www.uems.br/noticias/detalhes/uems-cg-ofertara-cursos-de-teatro-e-danca-no-sisu-2020-170302>. Acesso em: 01 fev. 2020.

⁵⁰ Deliberação CME/CG/MS nº 1.903/2016.

Sistema Municipal de Ensino a Secretaria Municipal de Educação (Semed), o Conselho Municipal de Educação (CME), as instituições de ensino fundamental, médio e educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, e as instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada. São consideradas escolas públicas aquelas mantidas e administradas pelo Poder Público (CAMPO GRANDE, 2007)⁵¹.

As escolas municipais de Campo Grande constituem a Rede Municipal de Ensino (Reme), que é o “conjunto de unidades de ensino, sob a ação normativa do município e coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que realizam atividades de ensino, nos diferentes níveis da Educação Básica” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 2)⁵². Os primeiros dados relativos ao oferecimento (pelo Poder Público) da educação em escolas municipais e escolas subsidiadas pela prefeitura de Campo Grande datam da década de 1930.

As atividades da Reme de Campo Grande iniciaram em 1934, época marcada pelas ações em prol da democratização da escola pública no Brasil (CORRÊA, 2007). Em 1973, foi elaborado o primeiro regimento interno unificado das escolas municipais de Campo Grande, que passaram a ser denominadas Reme (NERES; CORRÊA, 2009). Atualmente, existem em Campo Grande 94 escolas municipais que oferecem ensino na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos/EJA. As escolas municipais que oferecem EJA e ensino médio são poucas. No EJA existem 18 escolas e no ensino médio existe apenas uma escola⁵³.

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, direito de toda criança de zero a cinco anos de idade⁵⁴. As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) são as unidades de ensino que visam a formação integral da criança até cinco anos de idade⁵⁵. O ensino fundamental tem duração de nove anos e abrange a faixa etária de 6 a 14 anos. Os anos iniciais têm duração de cinco anos (1º ao 5º ano) e os anos finais têm duração de quatro anos (6º ao 9º ano)⁵⁶. O ensino médio é a última etapa da educação básica e tem duração mínima de três anos, como consta na Lei nº 4.507/2007.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande é denominada Semed desde 1985, ano em que ocorreu o desmembramento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os decretos nº 5.192 e 5.193, de 1985, aprovaram os regimentos internos

⁵¹ Lei nº 4.507/2007.

⁵² Lei nº 10.343/2008.

⁵³ Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/32/2016/11/ESCOLAS-201611291652471.doc>. Acesso em 07 dez. 2019.

⁵⁴ Deliberação CME/CG/MS nº 1.903/2016.

⁵⁵ Decreto nº 13.755/2019.

⁵⁶ Deliberação CME/MS nº 685/2007.

da Semed e da Secretaria Municipal da Cultura e do Esporte (CORRÊA, 2007). A Semed teve seu primeiro regimento interno aprovado em 1985 pelo Decreto nº 5.192 (NERES; CORRÊA, 2009). A Secretaria é responsável pela formulação da política educacional de Campo Grande e pela elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), em consonância com as diretrizes de ensino emitidas pelos órgãos integrantes do sistema federal e estadual de ensino⁵⁷.

Conforme consta na página oficial da Semed, a política educacional executada pela secretaria é regida pela norma da educação brasileira, que consiste na Lei nº 9.394/1996. Fazem parte da estrutura básica da Semed, dentre outros órgãos e unidades organizacionais, o Conselho Municipal de Educação (CME - órgão colegiado) e a Gerência do Ensino Fundamental e Médio (Gefem) – que compõe a Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais/Suped (CAMPO GRANDE, 2017)⁵⁸.

Na Gerência do Ensino Fundamental e Médio (Gefem) atuam cerca de 33 técnicos pedagógicos que são responsáveis pelas disciplinas curriculares, dentre elas a Arte. Na Gefem existem quatro técnicos pedagógicos que são responsáveis pelo currículo do componente curricular Arte. Nesta equipe, duas professoras são licenciadas em Artes Visuais, sendo que uma está na Gefem desde 2007, ano em que se iniciou a elaboração do Referencial Curricular de 2008. Um dos professores é licenciado em Artes Cênicas – Teatro (UFGD, 2013) e está na Gefem desde 2014. O outro professor é licenciado em Artes Cênicas – Teatro e Dança (UEMS, 2015) e está na Gefem desde 2018⁵⁹.

O Conselho Municipal de Educação (CME) de Campo Grande foi criado em 1998⁶⁰. Trata-se de um órgão colegiado que faz parte da estrutura do poder público municipal e está vinculado à Secretaria Municipal de Educação. O CME “exerce funções consultiva, deliberativa e normativa, com a finalidade de promover a Política Municipal de Educação, em consonância com as legislações nacional, estadual e municipal” (CAMPO GRANDE, 2018, p. 1)⁶¹. Dentre outras competências do CME estão a participação na discussão e definição das Políticas Municipais de Educação e do Plano Municipal de Educação. O regimento interno do CME é submetido à aprovação da Semed. Campo Grande possui seu próprio Conselho Municipal de Educação, que dispõe de autonomia e regimento próprio para pensar, organizar e construir o

⁵⁷ Decreto nº 13.062/2017.

⁵⁸ Decreto nº 13.062/2017.

⁵⁹ Informações obtidas na Gefem por meio de conversa com uma das professoras que compõe a equipe do currículo de Arte.

⁶⁰ Lei nº 3.438/1998.

⁶¹ Deliberação CME/CG/MS nº 2.170/2018.

ensino municipal juntamente com a Semed e demais órgãos e instituições que fazem parte do SME.

Entendido como está posto (estruturalmente) o ensino nas escolas municipais de Campo Grande, discutimos os dados obtidos em dois documentos municipais que norteiam o ensino de Arte na Reme de Campo Grande, que são o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares⁶². Damos enfoque aos dados que nos ajudam a entender o ensino de Arte a partir dos documentos mencionados. Não realizamos uma análise curricular dos documentos, posto que não é o intuito da pesquisa. A discussão sobre os documentos está voltada para uma ampliação do entendimento do contexto em que estão inseridos os professores entrevistados. Por meio dos documentos curriculares, é possível identificar as principais orientações destinadas ao trabalho docente e ao ensino de Arte.

2.3.2 Os documentos curriculares da Reme de Campo Grande

O Referencial Curricular para o Ensino Fundamental vigente em Campo Grande existe desde 2008. O Referencial sintetiza em um único documento o currículo pensado e elaborado pelos profissionais da Reme, que serve de norte para o trabalho didático do professor no ensino fundamental. O Referencial Curricular e o Plano Municipal de Educação norteiam o currículo do ensino fundamental de 1º a 9º ano (CAMPO GRANDE, 2008, caderno 1).

Em se tratando do componente curricular Artes⁶³, a elaboração do texto no Referencial foi feita por três autores locais e pertencentes à área da educação, sendo uma autora licenciada em Artes Visuais, uma licenciada em Educação Artística e um autor licenciado em Educação Artística e em instrumento Piano⁶⁴. Esses profissionais se dedicaram à elaboração do currículo de Artes não apenas em suas áreas de formação, mas também na linguagem de teatro. Relevante seria se na ocasião da elaboração do currículo houvesse também profissionais com formação em teatro e dança. Deste modo, o currículo de cada linguagem seria pensado e elaborado por profissional com formação na área, valorizando a especialização do conhecimento de cada linguagem. No entanto, quando o Referencial começou a ser elaborado, não havia oferta de

⁶² Um novo Referencial Curricular já foi elaborado pela Semed para atender às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, como sua vigência ocorreu somente no ano letivo de 2020, não fizemos uma discussão sobre o documento, embora tenhamos utilizado vários trechos do novo referencial (em sua versão preliminar) para subsidiar temas abordados no Capítulo 4.

⁶³ No Referencial Curricular, a palavra está grafada com (s) no final — Artes. No entanto, no documento Orientações Curriculares, a palavra aparece grafada sem o (s) — Arte. Adotaremos no texto esta última grafia. A palavra Artes aparecerá apenas quando nos referirmos ao texto original do documento.

⁶⁴ As informações sobre a formação acadêmica dos autores foram obtidas no próprio Referencial Curricular, no item que trata da ficha técnica dos autores.

licenciatura em Teatro e Dança em Mato Grosso do Sul. Entendemos que isso dificultou a composição de uma equipe de profissionais com formação em diversas licenciaturas na área de arte.

Após onze anos de elaboração do primeiro Referencial Curricular, temos um cenário local mais favorável em relação à formação docente, pois agora o Estado oferece licenciatura presencial em Artes Cênicas, Teatro, Artes Visuais e Música. A oferta de diversas licenciaturas no estado modificou a composição do grupo de profissionais que atualmente faz parte da Gefem. Como mencionado anteriormente, o atual quadro de técnicos da Gefem (currículo de Arte) é composto por duas técnicas formadas em Artes Visuais, um técnico licenciado em Artes Cênicas (teatro e dança) e um técnico licenciado em Artes Cênicas (teatro). Esses professores foram os responsáveis pela elaboração do novo documento curricular de Arte da Semed, cuja vigência ocorre desde o início de 2020.

O Referencial Curricular da Reme de 2008 é dividido em caderno 1 (destinado ao 1º e 2º ano do ensino fundamental) e caderno 2 (que vai do 3º ao 9º ano do ensino fundamental). O Referencial apresenta a arte como área do conhecimento e componente curricular de igual importância em relação às outras áreas. O documento curricular valoriza o ensino de Arte e reconhece suas especificidades. As linguagens artísticas abordadas no documento são artes visuais, música e teatro. A dança não consta no currículo de Arte, mas é abordada no componente Educação Física. No novo documento curricular de 2020, a dança já está contemplada no componente Arte.

O documento curricular de 2008 defende que a arte como conhecimento possui especificidades e é tão importante quanto a ciência, a religião e a política. O Referencial valoriza a arte na escola, não como mera atividade ou recreação de menor importância em relação às disciplinas tradicionais, mas valoriza-a como conhecimento importante para a formação integral do aluno.

O documento indica que cabe ao professor de Arte “sistematizar o processo de ensino e aprendizagem, atuar na sua área de formação e promover a articulação entre as diferentes linguagens artísticas: artes visuais, teatro e música” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 153, caderno 1). O ensino polivalente é rejeitado pelo Referencial, pois cada professor deve atuar na sua área de formação, desenvolvendo em sala de aula os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura cursada.

Com esta indicação do documento, o professor pode aprofundar nas questões referentes à sua área de formação, adquirindo segurança, coerência e consistência em seu trabalho docente.

O diálogo com as demais linguagens artísticas não consiste em uma imposição e não fomenta a prática de caráter polivalente, mas consiste em uma ampliação da atuação docente. O professor não precisa se restringir a uma linguagem artística, sobretudo quando o diálogo entre as linguagens enriquece e contribui para os objetivos de ensino estabelecidos pelo professor (CAMPO GRANDE, 2008, caderno 1).

O papel do professor de Arte “não é o de ensinar datas comemorativas, atividades espontaneístas ou improvisação centradas apenas na livre expressão, mas o de observar o desenvolvimento do aluno para posteriormente redimensionar as suas atividades pedagógicas [...]” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 169, caderno 1). O professor é incentivado a trabalhar com autonomia e responsabilidade por suas escolhas metodológicas, o que fortalece seu discernimento e a identificação dos reais propósitos do ensino de Arte.

As pesquisas e atividades de criação em arte, além de uma atuação docente adequada, precisam de um espaço propício para se desenvolver. O ensino de Arte necessita “de um ambiente rico em significados para que aumente as oportunidades de interação do aluno com a realidade, dessa forma, a sala de aula deve ser equipada tanto quanto um atelier do artista quanto um laboratório de ciências” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 220, caderno 2). É salutar que o Referencial Curricular se preocupe com a adequação da estrutura física escolar para as aulas de Arte, pois esta não pode ocorrer apenas no espaço da sala de aula.

Vemos ao longo desta pesquisa que a falta de espaço físico adequado ainda é um desafio para o professor de Arte, sobretudo nas linguagens de teatro e dança. Embora o Referencial da Semed defenda a existência de um espaço propício e devidamente equipado para as aulas de Arte, a escola na maioria das vezes não atende a essa exigência (ver Capítulo 4). Isso mostra que o cenário preconizado (situação ideal) pelo Referencial ainda não foi devidamente estabelecido no contexto real. O espaço físico adequado a uma aula de artes visuais não é o mesmo destinado a uma aula de dança, pois essas linguagens possuem abordagens e interações diferentes com o aluno, com o corpo, espaço e recursos materiais.

Consta no Referencial Curricular que o componente Arte tem os conteúdos de cada linguagem organizados a partir de dois eixos de aprendizagem que buscam a unidade e totalidade do conhecimento em Arte. As aulas de Arte não devem ser apenas práticas, como se fossem mera recreação para minimizar o caráter teórico de outros componentes. A relação e interação do aluno com o conhecimento em arte não se dá apenas pelo viés da prática ou da livre expressão, mas pela racionalidade e teoria, pois a experiência em arte ocorre em todos esses momentos (CAMPO GRANDE, 2008, caderno 2).

O Referencial Curricular da Semed fomenta a construção de um olhar mais adequado e atual sobre a arte na escola, pois preocupa-se com questões que historicamente vem atravancando o desenvolvimento da arte como componente curricular: o não reconhecimento da importância da arte na escola; a desvalorização da arte frente a outros componentes curriculares; a incompreensão dos profissionais da educação sobre esta área do conhecimento; a falta de estrutura física adequada para o desenvolvimento das aulas; a imposição de um ensino de caráter polivalente; o despreparo ou dificuldade do professor frente às exigências da escola, como as demandas incompatíveis com sua formação e a desvalorização do trabalho docente, considerado de menor importância em relação ao trabalho de outros professores.

O Referencial Curricular dá abertura para que melhorias e transformações ocorram no ensino de Arte. Equívocos, distorções e imposições são rejeitados ao longo do texto do documento. São apontados novos modos de se reconhecer e desenvolver a arte na escola. Em consonância com este documento, as Orientações Curriculares de Arte (de 2008) auxiliam e orientam o trabalho do professor. O documento configura-se como um conjunto de orientações metodológicas sobre o ensino e aprendizagem da arte. O documento foi elaborado com base no Referencial Curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (CAMPO GRANDE, 2008).

As orientações curriculares contemplam as linguagens artísticas artes visuais, música e teatro. Os conteúdos de Arte são apresentados por bimestre e divididos em dois cadernos: 1) do Pré ao 5º ano; e 2) do 6º ao 9º ano. Os conteúdos de cada linguagem são organizados em dois eixos de aprendizagem: compreensão histórica e cultural; produção e formas de expressão artística. Ao final da lista de conteúdos de cada linguagem são apresentadas algumas orientações metodológicas.

Assim como o Referencial Curricular, as Orientações Curriculares são de reconhecido auxílio para o trabalho do professor. Não se trata de um manual definitivo e imposto ao professor, mas é um conjunto de propostas metodológicas que fomentam o trabalho e compreensão do docente em cada linguagem artística. O documento dá abertura para outras possibilidades e novas escolhas metodológicas. A partir do documento, o professor pode criar e pensar em outras maneiras de abordar o conteúdo artístico, além de avaliar a qualidade do seu trabalho.

Após 11 anos de vigência do Referencial Curricular e Orientações Curriculares de Arte, a Semed organizou um novo documento curricular. Desde 2017, quando a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC)⁶⁵ foi homologada, os professores técnicos da Semed (setor de currículo) se organizaram para a elaboração de um novo Referencial Curricular em consonância com a BNCC.

Diversas ações foram feitas pela Semed (entre os anos 2017 e 2019) para ouvir os professores e coletar suas sugestões e comentários em relação à elaboração do novo referencial⁶⁶. Em agosto de 2019, os técnicos pedagógicos da Gefem iniciaram efetivamente a escrita do novo documento curricular. Em sua versão preliminar consta que o documento é composto pelo Referencial Curricular e pelas Orientações Curriculares. O novo documento estava previsto para ser lançado oficialmente em fevereiro de 2020⁶⁷.

No que concerne ao componente curricular Arte, o novo documento curricular aborda as quatro linguagens artísticas, inclusive a dança, que não era contemplada no referencial de 2008. A inclusão da dança no componente Arte é um avanço para o ensino de Arte, pois demonstra que a Semed reconhece a dança como linguagem artística e fomenta a atuação docente conforme cada área de formação, atendendo às exigências da Lei nº 13.278/2016. A presença da dança no currículo de Arte contribui para uma melhor atuação do professor habilitado em dança, que até então se via diante do desafio de ter que ensinar dança mesmo com a invisibilidade desta linguagem no currículo.

A breve análise dos documentos curriculares da Semed nos leva a perceber que o cenário escolar em que atuam os professores entrevistados nesta pesquisa não é de todo desfavorável. A equipe do currículo de Arte (Gefem) direciona o ensino desta área do conhecimento de maneira a superar equívocos históricos de desvalorização e incompreensão da arte na escola. A polivalência é uma prática rejeitada pelos documentos e a atuação docente é pautada na especialização do conhecimento, que acarreta práticas de ensino mais coerentes, consistentes e dialógicas.

No entanto, nos resta questionar se em poucos anos (desde 2008) foi possível superar todos os desafios que impactam o ensino de Arte e o trabalho docente. As indicações feitas

⁶⁵ A Base Nacional Comum Curricular “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5). A BNCC é o documento de referência nacional para os sistemas de ensino, instituições ou redes escolares (públicas e privadas) a nível federal, estadual e municipal. A BNCC “deve fundamentar a concepção, formulação, implantação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Ibid., p. 5). A adequação dos currículos à BNCC deveria ocorrer até o início de 2020 (BRASIL, 2017). Em Campo Grande, o novo Referencial Curricular da Semed está em vigor desde 2020. Nesta pesquisa, não realizamos uma análise da BNCC e do novo Referencial Curricular, mas utilizamos alguns dados de tais documentos para subsidiar temas abordados no Capítulo 4.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/semmed-mobiliza-professores-para-enviarem-sugestoes-ao-novo-curriculo-escolar-do-estado/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

⁶⁷ Informação obtida por meio de conversa com uma técnica pedagógica do currículo de Arte da Gefem.

pelos documentos curriculares são suficientes para transformar o ensino de Arte na escola? O professor de Arte possui real autonomia para atuar na sua área de formação? A arte na escola é reconhecida como área do conhecimento e não apenas ferramenta de suporte para outros componentes curriculares? As aulas de Arte não são mais destinadas à elaboração de criações cênicas a serem apresentadas em eventos comemorativos da instituição? O trabalho do professor de Arte é valorizado e reconhecido? Essas perguntas são discutidas no Capítulo 4, momento em que são analisados os problemas narrados pelos professores. Muitos desafios ainda não foram superados, e os documentos curriculares não dão conta de sanar os problemas, pois a atuação docente e as ações de formação continuada são fundamentais e devem dialogar com as orientações indicadas nos documentos.

No capítulo a seguir são apresentados os sujeitos da pesquisa, egressos do curso de Artes Cênicas e atuais professores de Arte da Reme.

3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os sujeitos da pesquisa, que são egressos do curso de Artes Cênicas e professores de Arte que trabalham na Reme de Campo Grande. Detalhamos o processo de identificação e escolha dos professores entrevistados, bem como apresentamos alguns dados quantitativos e tecemos comentários sobre os assuntos que estes dados suscitam. Em seguida, afunilamos a discussão para as informações específicas sobre os professores, incluindo os critérios para realização da entrevista narrativa (EN). Uma reflexão teórica sobre a EN, os critérios para transcrição das entrevistas e critérios para análise dos dados coletados finalizam a abordagem deste capítulo.

3.1 O relatório de alunos diplomados do curso de Artes Cênicas da UEMS

Em abril de 2018 foi solicitado à coordenação do curso de Artes Cênicas um relatório que contivesse o nome de todos os diplomados entre os anos de 2013 e 2017, que equivalem às turmas que ingressaram de 2010 a 2014. Prontamente a coordenação do curso disponibilizou o relatório no mês solicitado. Os dados dos diplomados nos anos de 2018 e 2019 (que ingressaram em 2015 e 2016) não são analisados neste trabalho.

O relatório de alunos diplomados nos foi entregue contendo 23 páginas e 330 nomes de alunos. No documento, havia o nome completo de cada acadêmico (por ordem alfabética) das cinco primeiras turmas que ingressaram no curso. Juntamente com o nome, havia uma especificação sobre a situação do acadêmico dentro do curso. As informações contidas no relatório foram organizadas em uma planilha do *Excel*. No quadro a seguir, apresentamos um resumo das principais especificações (situação do acadêmico) contidas no relatório.

Quadro 8 - Relatório de alunos diplomados do curso de Artes Cênicas/UEMS

Especificação	Quantidade de nomes	Percentual	Total de nomes
Abandono de curso	142	43,03%	330
Diplomado	62	18,78%	
Transferência de projeto, matriculado e outros	69	20,90%	
Cancelamento voluntário, compulsório e por exclusão	57	17,27%	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatório mencionado (abril, 2018).

Embora não façamos uma análise detalhada sobre o relatório de alunos diplomados, alguns dados precisam ser discutidos. O primeiro deles é o abandono de curso. Os alunos que abandonaram o curso representam o maior percentual de todo o relatório. Os 142 abandonos de curso correspondem a 43,03% do total de acadêmicos que ingressaram no período de 2010 a 2014. Com deste dado, entendemos que o curso de Artes Cênicas é uma licenciatura com alto índice de desistência, pois cerca de 43% dos alunos que ingressam no curso não concluem seus estudos. Se considerarmos os casos de cancelamento de matrícula, o percentual de acadêmicos que não termina o curso tende a ser maior.

O alto índice de desistência dentro do curso é um dado importante que merece aprofundamento, porém em investigações futuras. Por ora, ressaltamos a problemática e lançamos algumas perguntas relativas a ela, com o intuito de suscitar novas reflexões e pesquisas. Quais os motivos que levam os alunos a abandonarem o curso? Dos motivos existentes, algum poderia ser contornado ou minimizado pela Universidade (incluindo a coordenação e corpo docente do curso)? Qual é o perfil dos acadêmicos que ingressam no curso? A licenciatura é o real interesse dos ingressantes? Qual é a origem dos alunos que entram no curso? Esses alunos possuem condições financeiras e estruturais para se manterem no curso durante quatro anos?

O segundo dado que destacamos do relatório de alunos diplomados é a quantidade de alunos que concluem o curso. Do total de 330 alunos, apenas 62 obtiveram o diploma entre os anos de 2013 e 2017, o que corresponde a apenas 18,78%. É um percentual pequeno se comparado à quantidade de alunos que abandonaram o curso. O número de alunos desistentes é bem maior (mais do que o dobro) do que a quantidade de alunos diplomados. Diante disso, finalizar a graduação em Artes Cênicas passa a ser motivo de comemoração e orgulho, pois somente a minoria consegue.

A partir da identificação dos 62 diplomados contidos no relatório, tivemos que entrar em contato com cada um deles para obter, entre outras informações, o ano de sua formação, como consta no quadro abaixo.

Quadro 9 - Quantidade de diplomados por ano de formação

Ano de formação	Mulheres	Homens	Licenciados por ano
2013	5	5	10
2014	5	4	9
2015	11	7	18

2016	4	1	5
2017	15	5	20
Total de licenciados nas turmas de 2010 a 2014			62

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatório de alunos diplomados (abril, 2018).

A docência não é uma profissão exclusiva das mulheres, mas a quantidade de mulheres que se forma no curso de Artes Cênicas é o dobro em relação à quantidade de homens. A presença maior das mulheres também pode ser verificada no quadro dos professores entrevistados, pois de cinco professores, quatro são mulheres. Historicamente, há uma feminização da docência que remonta ao final do século XIX, época em que ocorreu a criação das primeiras escolas normais. As mulheres eram recrutadas para os cursos de formação do magistério, e a profissão docente era considerada uma prorrogação dos afazeres maternos. Era natural a escolha das mulheres pela educação (GATTI, 2010).

Observando o Quadro 9, percebe-se que a quantidade de licenciados varia de um ano para o outro. No ano de 2016, a quantidade de diplomados foi de apenas cinco, mas em 2017 a quantidade foi quatro vezes maior. Este aumento expressivo de um ano para o outro pode ser devido ao fato de alguns alunos terem concluído o curso tardiamente (por terem disciplinas pendentes ou interrupções durante o curso), o que prolongou seu tempo de permanência e gerou um acúmulo na turma seguinte.

Como consequência do baixo número de graduados anualmente, a quantidade de professores disponíveis para atuar na educação básica do estado acaba sendo menor do que o esperado. Em cada processo seletivo do curso de Artes Cênicas são disponibilizadas 50 vagas, embora a previsão para a conclusão do curso seja de apenas 18,78%. No contexto da arte e seu ensino na escola, precisamos de um número cada vez maior de habilitados em teatro e/ou dança, pois isso contribui para a consolidação das suas conquistas legais que há muito eram reivindicadas, como a Lei nº 13.278/2016. Com esta lei, as linguagens de teatro e dança passam a ser reconhecidas como obrigatórias no componente curricular Arte, a ser ministrado por processo com formação na área. Mas com a pouca quantidade de professores de teatro e/ou dança que ingressam anualmente nas escolas, como conseguiremos implantar a lei na realidade escolar? Torna-se lento o processo de transformação do ensino de Arte nas escolas. A inserção e consolidação do ensino de teatro e dança na escola é tímida se considerarmos que o número de professores com formação nestas áreas ainda é reduzido.

A cada ano, os recém-formados que ingressam na educação básica de Campo Grande se chocam com a realidade escolar e se sentem desanimados em trabalhar como professores de Arte. Por mais que os recém-formados tenham uma formação inicial de qualidade, a realidade escolar é bem diferente daquela existente na graduação. O ambiente de trabalho do professor acaba sendo um lugar de conflitos e incompreensões. O contexto desafiador e estressante da escola em poucos meses se torna insuportável para alguns professores, que acabam desistindo da docência. Os motivos que levam o professor a desistir da docência são os mesmos que se apresentam ao acadêmico em formação ou ao professor veterano, pois o ambiente de trabalho é o mesmo. A estabilidade financeira, por vezes não é capaz de despertar no professor 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).

Em sua dissertação de mestrado, Araújo (2014) aponta que grande parte dos alunos que ingressou no curso de Artes Cênicas não tinha interesse em trabalhar nas escolas. Vários alunos que já eram professores (por terem uma licenciatura anterior) relataram estar descontentes com seu trabalho e frustrados com a disciplina de Arte. Embora a graduação fosse um momento de realização pessoal, era difícil atuar no ensino formal e desenvolver um trabalho coerente com a formação obtida durante a graduação, pois a realidade acadêmica era muito diferente da realidade escolar.

3.2 Contato inicial com os diplomados do curso de Artes Cênicas

Após a identificação dos 62 alunos diplomados do curso de Artes Cênicas, foi feito contato com cada um deles para identificar quem estava trabalhando como professor de Arte em Mato Grosso do Sul. O contato com os diplomados ocorreu nos meses de julho, agosto e setembro de 2018, e se deu por meio de ligações telefônicas e mensagens pelas redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*). Como as informações sobre os diplomados foram levantadas em 2018, é possível que a situação profissional de uma parte deles já tenha sofrido alteração. Por isso, é válido fazer um novo levantamento em pesquisas futuras.

O contato com os 62 diplomados permitiu identificar aqueles que estavam trabalhando na educação básica de Campo Grande, fosse em âmbito municipal, estadual ou privado. As informações coletadas foram organizadas em uma planilha do *Excel*. Dos 62 diplomados, 38 estavam atuando como professores de Arte em Mato Grosso do Sul, fosse no ensino regular ou em projetos escolares no contraturno. Os outros 24 diplomados não estavam atuando como professores, por diversos motivos: opção pessoal, questões familiares, falta de vaga em escolas e desistência da profissão.

Dos 24 diplomados não atuantes, sete não estavam dando aula por falta de vaga nas escolas de Campo Grande. Isso mostra que, mesmo as licenciaturas em Mato Grosso do Sul tendo sido implantadas com o intuito de atender à demanda estadual por professores com formação específica na área de arte, nem todos os profissionais conseguem vaga para trabalhar nas escolas. Os poucos alunos que se formam anualmente no curso de Artes Cênicas, além de outros desafios, também enfrentam a falta de emprego.

Se o curso forma cerca de 12 professores por ano e a demanda do estado é muito maior do que essa, por qual motivo uma parte dos diplomados não consegue emprego nas escolas? Será que as vagas em Campo Grande estão saturadas e é preciso procurar emprego no interior do estado? Estariam as outras licenciaturas formando um maior número de professores e, por consequência, preenchendo as vagas existentes nas escolas? Quantos professores as demais licenciaturas (presenciais e à distância) formam todo ano? Qual é o número de professores de Arte que as escolas públicas do estado necessitam anualmente? Haveria algum tipo de resistência por parte das escolas em contratar professores com licenciatura em teatro e/ou dança?

As licenciaturas na modalidade à distância contribuem significativamente para o aumento anual no número de professores disponíveis no mercado de trabalho. A quantidade de professores de Arte que se forma em Mato Grosso do Sul tem aumentado a cada ano, se considerarmos não apenas as quatro licenciaturas presenciais, mas as dezenas de cursos à distância que estão disponíveis. Em uma consulta no *site* e-MEC (2019) por cursos na área de arte na modalidade à distância, identificamos 17 instituições de ensino que oferecem licenciatura em Artes Visuais no estado⁶⁸. Tal oferta é expressiva se considerarmos que os cursos presenciais são apenas quatro. A quantidade de professores formados anualmente na modalidade à distância tende a ser maior do que na modalidade presencial. Diante disso,

⁶⁸ Dentre as diversas instituições de ensino identificadas, citamos: UNICESUMAR, UNIASSSELVI, UNOESTE, UNOPAR, UNIDERP, Estácio de Sá e Claretiano Rede de Educação.

poderíamos inferir que a maior parte dos professores de Arte que atua nas escolas possui licenciatura em Artes Visuais ou cursos similares, sobretudo na modalidade à distância? Levantamentos futuros precisam ser realizados com o intuito de se compreender melhor como as vagas estão sendo preenchidas nas escolas e por quais professores. Alguns dados apresentados no Capítulo 4 não deixam dúvidas de que os professores habilitados em teatro e dança são a grande minoria nas escolas da Reme de Campo Grande.

A questão salarial é um fator a ser considerado em relação à profissão docente em Campo Grande. O salário inicial pago pela Reme a um professor com graduação (20 horas semanais de trabalho) é de R\$ 3.040,44. Este salário está bem acima do piso nacional de R\$ 2.557,74⁶⁹. Para professores com pós-graduação a nível de mestrado e doutorado o salário é ainda maior, tendo reajustes de 20 e 30%, respectivamente⁷⁰. No *ranking* salarial dos municípios de Mato Grosso do Sul, o piso salarial de Campo Grande é o maior⁷¹. A nível nacional, o piso salarial dos professores do estado é o segundo maior do país, ficando abaixo apenas do Maranhão⁷². Considerando o aspecto financeiro, trabalhar como professor em Mato Grosso do Sul é vantajoso. Atuar em Campo Grande é melhor ainda, pois o salário é o maior do estado. Em vista disso, torna-se uma preferência do professor procurar emprego em escolas municipais de Campo Grande. Mas a falta de vaga nas escolas de Campo Grande não se justifica apenas pela questão salarial, embora ela acirre a disputa por vagas.

A disciplina de Arte ainda é ministrada por professores sem formação na área. Professores com outras licenciaturas (como Pedagogia) acabam assumindo as vagas que deveriam ser destinadas àqueles com formação específica. A Associação Sul-Mato-Grossense de Arte-Educadores (Asmae) tem realizado um importante trabalho de suporte aos professores de Arte que não conseguem vaga em escolas públicas pelo motivo apresentado. A associação recebe constantes denúncias de professores de Arte e presta orientações a eles de como sanar o problema⁷³.

⁶⁹ O valor do piso salarial do magistério consta na página do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁷⁰ A tabela de salários (de dezembro de 2018) dos professores da Reme de Campo Grande pode ser consultada na página do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP). Disponível em: <http://www.acpms.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Tabela-REME-DEZ-2018.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁷¹ Esta informação consta no site da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems). Disponível em: <https://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁷² Dado divulgado no jornal Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mesmo-em- crise- estados- pagam- acima- do- piso- para- professores- veja- ranking/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁷³ Participo de um grupo de *WhatsApp* da Asmae que possui mais de 256 professores, incluindo o presidente da Associação. No grupo são discutidos diversos assuntos sobre o ensino de Arte e o trabalho do professor de Arte. Destaco que no grupo os professores sempre denunciam as escolas que contratam professores de Arte sem formação específica na área.

O fato de certas escolas aceitarem, como professores de Arte, profissionais sem licenciatura específica na área, revela um desconhecimento e descumprimento das determinações legais que devem ser cumpridas. Ocorre também uma resistência das escolas em contratar professores de Arte com licenciatura em teatro e/ou dança. Isso nos ajuda a entender o motivo pelo qual alguns professores não encontram vagas nas instituições. Historicamente, o ensino de Arte esteve atrelado sobretudo às artes visuais. O teatro e a dança chegam na escola em meio ao desconhecimento dos gestores e coordenadores pedagógicos de como o ensino dessas linguagens ocorre. Diante do desconhecido, cria-se uma resistência em contratar professores com formação nas áreas de teatro e dança (ARAÚJO, 2014).

A dança, quando trabalha seus aspectos criativos e transformadores, caracterizados pela imprevisibilidade e indeterminação, causa receio naqueles “que aprenderam e são regidos pela didática tradicional e pelo pensamento conservador. Os professores de *criação* em dança (e não os de reprodução de repertórios prontos) acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação” (MARQUES, 2012, p. 21, grifo da autora).

O que vou relatar a seguir seria um caso isolado e sem validade científica se não viesse precedido dos parágrafos acima. Trata-se de uma situação ocorrida em uma escola municipal de Campo Grande, que torna indubitável o fato de que certas instituições (na figura de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) resistem à contratação de professores com licenciatura em teatro e/ou dança. Uma professora de Arte, licenciada em Artes Cênicas pela UEMS, no ano de 2019, deixou de assumir 20 horas/aula em uma escola municipal de Campo Grande por causa de sua formação acadêmica. A escola, na figura do vice-diretor, deixou clara sua preferência por professores formados em Artes Visuais e defendeu um ensino de Arte pautado na produção de trabalhos visuais e no uso do caderno de desenho, desconsiderando as outras formas de ensinar e aprender arte. Não concordando com as ideias impostas pelo vice-diretor, a professora posicionou-se contrariamente a elas. Em consequência disso, a professora não foi contratada, e o motivo da não contratação ficou explícito. Esta é uma situação real, que a professora compartilhou comigo por meio de uma conversa informal. Existe uma resistência em se contratar professores de teatro e/ou dança, seja por desconhecimento, receio ou persistência em uma concepção de ensino de Arte pautada somente nas artes visuais.

A falta de vaga nas escolas não é o único motivo que impede os professores de trabalharem. O desinteresse pela docência também é um motivo. Dos 24 diplomados em Artes Cênicas que não estavam atuando na educação, cinco revelaram seu desinteresse pela profissão. Os motivos são variados, mas destacamos as experiências difíceis que os professores passaram

nas escolas. Alguns diplomados relataram espontaneamente as inúmeras dificuldades que tiveram na escola. A atuação destes professores foi breve, mas suficiente para gerar uma resistência em continuar na profissão.

Os empecilhos para se desenvolver um trabalho diferenciado na escola foram um dos principais motivos citados, além da dificuldade de se adaptar à realidade escolar, muito diferente daquela vivida no contexto acadêmico durante a formação inicial. As dificuldades mencionadas pelos professores são oriundas não apenas do ensino de Arte, mas do trabalho docente como um todo, pois abrangem, além da prática em sala de aula, as relações e diálogos estabelecidos, ou não, com os demais agentes da escola, principalmente com a coordenação pedagógica, direção e outros professores.

O componente curricular Arte possui problemas históricos que prejudicam o bem-estar do professor. Além da falta de infraestrutura e de materiais, existe a baixa carga horária destinada à Arte e o excesso de exigências que a escola faz ao professor com formação específica. Ao professor, compete trabalhar com múltiplas linguagens (polivalência) e atender as diversas demandas da escola, como decoração do ambiente e elaboração de produtos artísticos para os mais diversos eventos escolares. O componente Arte é considerado de menor importância em relação aos outros componentes. Há também uma desvalorização da arte por parte dos alunos. A descrença dos outros professores em relação ao ensino de Arte e o desconhecimento de gestores e coordenadores pedagógicos contribuem para o mal-estar do professor e aumentam o desinteresse do docente pela profissão (ARAÚJO, 2014).

Excetuando os diplomados que não atuam nas escolas pelos motivos acima apresentados, existem 38 professores licenciados em Artes Cênicas que trabalham em escolas de Mato Grosso do Sul. Seis professores trabalham em cidades do interior do estado (Anastácio, Aquidauana, Ivinhema, Jaraguari, Naviraí e Nova Alvorada) e 32 professores estão concentrados em Campo Grande, sendo que dois trabalham como coordenadores pedagógicos. Dos 30 professores que estão em sala de aula, 24 trabalham em escolas públicas de Campo Grande e os demais atuam apenas em projetos sociais ou projetos escolares no contraturno.

A identificação de 24 professores de Arte atuantes em escolas públicas de Campo Grande nos permitiu selecionar cinco docentes para participar da pesquisa. Os professores com atuação em escolas estaduais e privadas foram desconsiderados, pois o campo de pesquisa é a Reme de Campo Grande.

Os critérios utilizados para escolha dos professores a serem entrevistados foram três: 1) estar trabalhando na Reme de Campo Grande; 2) ter concluído o curso de Artes Cênicas entre

os anos de 2013 e 2017; 3) demonstrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Tivemos a preocupação de selecionar pelo menos um professor de cada ano de formação, para assim analisar se os problemas apontados por eles diferem conforme o tempo de docência. No Capítulo 4, as narrativas mostram que os problemas são os mesmos, independente do tempo de atuação do professor.

3.3 Os professores entrevistados

Depois do aceite dos cinco professores participantes da pesquisa, fizemos novo contato com eles para agendarmos dia, horário e local da entrevista. Deixamos os professores livres para escolherem o dia e horário que fossem mais viáveis para eles. Também colocamos à disposição dos professores o bloco do curso de Artes Cênicas como local para a entrevista. Apenas dois professores optaram por realizar a entrevista na UEMS. Os demais professores preferiram realizar a entrevista em seus lares. As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2019. 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.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores, os nomes apresentados na pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos próprios professores no momento da coleta de dados pessoais. Os docentes ficaram à vontade para escolher o nome pelo qual gostariam de ser identificados na pesquisa. Possibilitar que os professores escolhessem os nomes fictícios ajudou a inseri-los melhor na pesquisa, além de estabelecer um ambiente mais propício ao desenvolvimento das narrativas. Os professores estavam ali para serem ouvidos e respeitados em suas escolhas, desde a adesão à pesquisa, até a escolha do nome fictício e desenvolvimento das narrativas. O quadro a seguir resume as principais informações pessoais e profissionais coletadas sobre cada professor.

Quadro 10 - Informações sobre os professores entrevistados

Nome fictício	Idade	Conclusão do curso	Tempo de docência	Situação profissional	Principal área de atuação	Trabalho semanal
Esmeralda	28 anos	2014	6 anos	concursada	dança e teatro	40 horas

Minerva	29 anos	2017	4 anos	contratada	artes visuais, teatro e dança	25 horas
Pina	50 anos	2013	8 anos	concurada	teatro e dança	40 horas
Rosa	35 anos	2016	2 anos	concurada	teatro	20 horas
Syro	27 anos	2013	5 anos	concurado	teatro	40 horas

Fonte: Elaborado pela autora (junho, 2019).

As informações do Quadro 10 apontam para o perfil dos professores entrevistados. A idade dos docentes varia entre 27 e 35 anos. A professora Pina é a mais velha, com 50 anos. Pina também é a professora com mais tempo de profissão. No grupo de entrevistados, temos professores com mais tempo de profissão (Pina e Esmeralda) e temos uma professora que atua há menos de três anos (Rosa). A professora Minerva também atua há pouco tempo como licenciada em teatro e dança, embora já esteja como professora de Arte (artes visuais) há quatro anos. Os docentes estão em fases diferentes da carreira profissional, mas o tempo da docência pouco alterou o conteúdo das narrativas, pois os problemas apontados são praticamente os mesmos. Os desafios são comuns a todos os entrevistados e se apresentam não somente no início da carreira, mas ao longo dela.

Quase todos os professores têm uma situação profissional estável, pois são concursados. Apenas a professora Minerva trabalha como contratada. Os quatro professores concursados foram aprovados no concurso público da Semed, que ocorreu em 2016. Neste concurso, foram oferecidas 150 vagas para professor de Arte, para atuação da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. A carga horária semanal de trabalho era de 20 horas, com remuneração inicial de R\$ 2.546,06. Foram classificados 239 professores de Arte e, até o ano de 2018, todos os aprovados haviam sido chamados⁷⁴.

A carga horária de trabalho semanal dos professores entrevistados varia entre 20 e 40 horas. As aulas acima de 20 horas são complementares, exercidas no ensino regular ou no contraturno. Financeiramente, 40 horas de trabalho são relevantes para o professor, mas profissionalmente é uma carga horária muito intensa, cuja demanda de trabalho e de tempo pode comprometer a qualidade de vida do professor e seu trabalho docente.

⁷⁴ Estas e outras informações sobre o concurso para professores de 2016 estão disponíveis na página da Semed. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/seges/artigos/concurso-semed-2016/>. Acesso em: 17 ago. 2019.

O impacto das 40 horas de trabalho na vida do professor é difícil de mensurar, pois depende da realidade de cada docente e da maneira como cada um se organiza e lida com as demandas de sua profissão. No Quadro 12, que consta no Capítulo 4, dois assuntos narrados pelos professores se referem à falta de tempo e esgotamento físico. Os motivos para tais dificuldades podem ser variados, mas seguramente a excessiva carga horária de trabalho faz parte desses motivos que levam o professor a não ter tempo (para planejar, estudar, investir na formação continuada, descansar) e a sentir-se muito cansado.

As linguagens artísticas mais trabalhadas pelos professores em suas aulas de Arte são o teatro e a dança, linguagens em que os professores são habilitados. Mas nem todos os professores trabalham com as duas linguagens. Syro e Rosa abordam sobretudo o teatro. Ambos fazem parte de grupos de teatro da cidade e realizam trabalhos cênicos fora da escola. Esmeralda, Pina e Minerva abordam tanto o teatro quanto a dança, mas a professora Esmeralda dá preferência para a dança. A professora Minerva é a única que ensina artes visuais, pois possui licenciatura também nesta linguagem.

É positivo o fato de todos os professores entrevistados persistirem no ensino de teatro e/ou dança, mesmo com as dificuldades que atrapalham o desenvolvimento das aulas. É perseverando no ensino destas linguagens que conseguiremos fomentar a sua inserção, reconhecimento e consolidação nas escolas. Desistir de dar aula de teatro e/ou dança não deve ser uma escolha viável aos professores licenciados em Artes Cênicas/UEMS, pois isso caracteriza uma negação da própria formação. Atuar fora da área de formação significa um retrocesso ao ensino de Arte, que desde a década de 1970 enfrenta problemas com a polivalência, com a superficialização e a fragmentação do ensino das linguagens artísticas.

3.4 A entrevista narrativa

A narrativa diz respeito ao ato de contar histórias. Por meio da narrativa os sujeitos revelam o modo pelo qual concebem e vivenciam o mundo. O ato de narrar desperta a memória e permite aos sujeitos refazerem suas histórias no acesso às lembranças. Os desejos e incômodos aparecem, e novas possibilidades de vivência são consideradas. A narrativa pode ser acionada por meio de diversos instrumentos, como diários de aula, memoriais, ateliês biográficos e entrevistas narrativas. Esta última configura-se como uma técnica de coleta de dados muito utilizada em pesquisas qualitativas (SOUSA; CABRAL, 2015).

A entrevista narrativa (EN) é uma entrevista do tipo não estruturada ou de profundidade. 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. A EN 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. O entrevistado se revela melhor nas histórias que conta quando ele usa sua linguagem espontânea na narração dos acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A possibilidade de acionar a memória e contar com naturalidade histórias de sua própria profissão levam o informante e o entrevistador a uma compreensão mais aprofundada dos temas narrados, pois os temas desenvolvem-se em um tempo natural que permite ao informante narrar em detalhes, sequenciando a ordem dos fatos. As situações e acontecimentos mais relevantes ganham destaque na narrativa em curso, e ajudam o entrevistador a identificar os pontos recorrentes, mais carregados de significação e importância.

A escuta do entrevistador precisa ser apurada, a fim de perceber o que foi dito e o que deixou de ser dito. O entrevistador deve se preparar adequadamente para realizar uma EN. Ele precisa ter compreensão da temática a ser investigada, para que sejam identificadas as lacunas que a EN deve preencher. Para que o informante possa narrar ou contar uma história, o entrevistador deve interferir o mínimo possível em sua fala, posto que:

[...] as regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista [...] Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

A entrevista narrativa 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). No Apêndice B, resumimos as principais etapas da EN e o que precisa ser feito em cada uma delas.

As entrevistas que realizei com os professores não foram uma simples coleta de dados, previsível e objetiva. As entrevistas foram um encontro sensível entre pessoas, pois ali estávamos, corpos dotados de sensações, percebendo e interagindo uns com os outros. As várias horas de entrevista foram uma oportunidade de reflexão sobre a minha profissão. Foram momentos importantes, de relevante aprendizagem. Tive a oportunidade de praticar a escuta ativa, de interessar-me pela história do outro, de reconhecer-me no outro. Transformações

ocorreram em mim durante a realização das entrevistas, pois comecei de um jeito e terminei de outro.

A sensação de estar sozinha na escola como professora habilitada em teatro e dança foi reduzida com a escuta de outros cinco professores em situação similar à minha. Me identifiquei com a narração de Rosa e Minerva, professoras com menos tempo de atuação, ainda impactadas pela realidade escolar e cheias de histórias para contar. Fiquei admirada e motivada com a narração de Esmeralda, professora militante e engajada em prol do ensino de dança e teatro, questionadora e determinada a defender as conquistas e direitos de sua atuação como professora licenciada em Artes Cênicas. Preocupei-me com a fala do professor Syro que, mesmo após cinco anos de docência e uma certa estabilidade na profissão, esforça-se para permanecer em sala de aula, pois falta-lhe motivação e desejo pela profissão. Com a narração da professora Pina percebi que a fase inicial de inserção na profissão é turbulenta, mas passa. Pina narrava de maneira mais tranquila, como se os problemas já não fossem mais uma ameaça para sua permanência na profissão, mas demandas com as quais ela precisava lidar e contornar todos os dias. As narrativas dos professores me ajudaram a pensar no futuro, nas escolhas que eu preciso fazer.

Felicito-me por ter conseguido desenvolver a entrevista narrativa e agradeço minha orientadora por todo o apoio e condução que viabilizou este momento da pesquisa. Realizar a EN foi inicialmente uma decisão arriscada, pois seria minha primeira experiência como entrevistadora. Mesmo com certo receio, o desejo de realizar a EN foi levado adiante e me surpreendi com as entrevistas, tanto no momento de sua realização, quanto na retomada das gravações para a revisão das transcrições.

3.5 Transcrição das entrevistas

A entrevista é um procedimento de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisas qualitativas. Os trabalhos acadêmicos, embora valham-se desta técnica, nem sempre apresentam claramente os critérios de sua utilização. Para o pesquisador, é importante realizar a coleta de dados de acordo com a metodologia de pesquisa científica (pressupostos teórico-metodológicos) que embasa o uso da entrevista. O pesquisador precisa detalhar em sua pesquisa os diversos itens relacionados ao uso da entrevista: tipo de entrevista, justificativa para sua utilização, se é utilizada como fonte única ou auxiliar, tipo de roteiro, local das entrevistas, forma de registro, duração, sujeitos entrevistados, termo de consentimento, tipo de transcrição e tipo de análise (MANZINI, 2012).

A transcrição de uma entrevista significa “a reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique; é aplicado tanto a documentos escritos como a documentos orais” (QUEIROZ, 1991, p. 86). O registro de uma entrevista oral pode ocorrer com o uso de um gravador. Em posse da gravação é necessário que haja sua transcrição, visando a obtenção de uma versão escrita (em texto) da entrevista. A etapa de transcrição pode ser considerada a terceira fase de uma entrevista, sendo que a primeira fase é a preparação do roteiro e a segunda fase é a realização da entrevista propriamente dita (MANZINI, 2008).

O trabalho de transcrição de entrevistas pode ser feito pelo próprio pesquisador ou pode ser delegado a um profissional apto a realizar transcrições. Na presente pesquisa, a transcrição das entrevistas foi feita por um profissional capacitado e com experiência em transcrição de áudio. Embora a transcrição de uma gravação deva ser literal, ela não representa a entrevista em sua totalidade. Nem tudo que ocorreu em uma entrevista é transposto para o texto escrito. Por isso, é importante especificar de que maneira foi feita a transcrição de uma entrevista, se foram utilizadas regras gramaticais (grafia das palavras, sinais de pontuação, concordância verbal e nominal), se foram utilizados sinais gráficos, de que maneira foi organizado o texto redigido (MANZINI, 2008).

As cinco horas de entrevistas gravadas resultaram em 159 páginas de texto transcrito. As normas gramaticais e sinais de pontuação foram considerados na transcrição. Os ajustes gramaticais feitos no processo de transcrição não alteraram o conteúdo a ser analisado, tampouco modificaram a maneira como o entrevistado entende o assunto abordado (MANZINI, 2008). A adequação do texto transcrito facilita sua adequação para o trabalho científico.

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições. Da versão editada, devem ser retiradas também as respostas obtidas por meio de perguntas capciosas, ambíguas, tendenciosas ou que tenham levado o informante a confirmar ou negar afirmações feitas pelo pesquisador (DUARTE, 2004, p. 221).

A adequação às normas gramaticais de um texto transcrito é mais coerente com a pesquisa científica e evita exposição e constrangimento desnecessários do entrevistado, que pode sentir-se incomodado ao ler trechos de sua entrevista contendo erros gramaticais (MANZINI, 2008).

Mesmo com a transcrição completa das entrevistas, não devemos analisar tudo que foi dito pelos entrevistados. O volume de dados coletados não precisa ser considerado em sua totalidade, pois interessa-nos analisar aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa. Com base neste aspecto, organizamos o conteúdo das transcrições e selecionamos principalmente os trechos que dizem respeito ao problema investigado (DUARTE, 2004).

As transcrições integrais das entrevistas não serão apresentadas nesta pesquisa, pela razão de que precisamos preservar a identidade das pessoas entrevistadas – aspecto que foi garantido no TCLE assinado pelos participantes. Por serem professores da Reme de Campo Grande e egressos do curso Artes Cênicas/UEMS, os entrevistados poderiam ser facilmente identificados se apresentássemos integralmente o texto de suas entrevistas. De acordo com Manzini (2008, p. 15), “a identificação dos participantes é resguardada por questões éticas. Assim, parece ser pouco viável, por questões éticas e por questões práticas, inserir todas as transcrições das entrevistas em apêndice”.

3.6 Critérios para análise dos dados

A etapa que se desenvolve após a coleta de dados é a análise e interpretação dos dados. Embora sejam conceitos diferentes, a análise e a interpretação estão estritamente relacionadas (GIL, 2012). A etapa de análise e interpretação é de grande relevância para uma pesquisa, pois permite a compreensão do material coletado, confirma ou não os pressupostos da pesquisa, responde ao problema ou perguntas levantadas e amplia o conhecimento sobre o assunto investigado (GOMES, 1994).

Em se tratando de estudos de campo, a análise de dados é de caráter qualitativo. Neste caso, “não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (GIL, 2012, p. 175). As entrevistas não estruturadas, após transcritas, tornam-se um texto escrito a ser utilizado pelo pesquisador na medida em que servir aos objetivos de sua investigação. O texto escrito é decomposto, fragmentado e recortado. Os trechos úteis à pesquisa são considerados na fase de análise e interpretação e os demais trechos são descartados. O material selecionado é aproveitado conforme as buscas investigativas do pesquisador (QUEIROZ, 1988).

A análise consiste na organização e sintetização dos dados. Ela viabiliza a identificação de respostas ao problema da pesquisa. A interpretação tem como objetivo a ampliação do sentido das respostas levantadas durante a análise. Tal exploração das respostas ocorre no

encontro com outros conhecimentos já obtidos, como o referencial teórico e as produções anteriormente realizadas (GIL, 2012). No caso da entrevista narrativa, é preciso reconhecer que a fala do entrevistado tem valor em si mesma, pois é fonte de conhecimento, não devendo ser utilizada apenas para ilustrar o referencial teórico. Sendo assim,

Se recolhido e analisado de forma correta, o material fornecido por nossos informantes tem concretude, densidade e legitimidade suficientes para, se for o caso, fornecer subsídio e base para questionarmos nossos pressupostos e mesmo concepções teóricas estabelecidas e consolidadas (DUARTE, 2004, p. 223).

Embora a análise e interpretação não se desenvolvam de maneira rígida, torna-se indispensável a elaboração de categorias de análise⁷⁵, visando a organização do material em um número reduzido de categorias que facilite a interpretação dos dados (GIL, 2012). Porém, a análise e interpretação dos dados não se limitam à categorização do material coletado, pois é necessário que o pesquisador:

[...] vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 49).

De acordo com Duarte (2004), a interpretação de dados de entrevistas abertas pode ocorrer por meio da análise temática⁷⁶, um recurso viável sobretudo para pesquisadores iniciantes. Na análise temática, o conteúdo das entrevistas (texto transcrito) é organizado em três ou quatro grandes eixos temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa. A partir da 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 relação entre ambos.

⁷⁵ As categorias de análise são estabelecidas no momento da redução dos dados. Elas são o resultado da síntese do texto das entrevistas, em que são considerados seus aspectos mais importantes (RODRIGUES, 2019).

⁷⁶ Para Duarte (2004), a análise temática é um dos recursos de interpretação de dados para entrevistas abertas. A autora não relaciona a análise temática à análise de conteúdo, diferentemente de Minayo (2004) e Oliveira (2008), que afirmam que a análise temática é uma das técnicas de análise de conteúdo. A análise de conteúdo foi sistematizada por Bardin (1977). Ela possui determinados procedimentos metodológicos e desenvolve-se em várias etapas. Na presente pesquisa, consideramos a análise temática a partir da abordagem de Duarte (2004).

Na organização do material em subeixos são identificados os pontos similares, discordantes ou complementares contidos na fala dos entrevistados. É possível apontar as recorrências, divergências, concordâncias e contradições presentes no material interpretado. Tal procedimento “ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando” (DUARTE, 2004, p. 222).

Os autores Gil (2012) e Duarte (2004) referem-se à análise e interpretação como processos diferentes, embora estritamente relacionados. No entanto, percebemos ao longo do manuseio dos dados que a análise e a interpretação ocorrem concomitantemente. Os dois processos se misturam. Por isso, concordamos com o pensamento de que a análise acaba abrangendo a interpretação, pois análise e interpretação fazem parte de um mesmo movimento, que é o de olhar atentamente para os dados da pesquisa (GOMES, 1994).

As diversas possibilidades de se trabalhar com os dados coletados geraram em mim, enquanto pesquisadora iniciante, uma certa insegurança. Mas tal entrave foi minimizado quando optamos por um processo de análise mais simples, que é a análise temática, apontada por Duarte (2004). A possibilidade de ir além no manuseio dos dados coletados leva-me a um desprendimento da ideia de mera descrição dos dados. A tentativa de “ir além” permeia o Capítulo 4 e se manifesta na maneira como a pesquisadora aborda os temas. Muitas questões emergem em meio à análise das narrativas e impulsionam o incessante processo investigativo.

4. (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DE TEATRO E DANÇA

Este capítulo é destinado à análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas narrativas. As pesquisas documental e bibliográfica reúnem os conhecimentos prévios e necessários para que as narrativas sejam analisadas com embasamento teórico e criticidade. Iniciamos com algumas considerações gerais sobre a organização das entrevistas transcritas e escolha dos eixos temáticos a serem analisados. Depois, desenvolvemos a análise de cada eixo temático em diálogo com os trechos das entrevistas. As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores são retomadas no momento em que trazemos as narrativas dos professores, dados fundamentais para que se possa responder ao problema da pesquisa.

Com base nas indicações dos autores citados na seção 3.6 (DUARTE, 2004; GIL, 2012; QUEIROZ, 1988), analisamos as entrevistas narrativas a partir do texto das transcrições. Recorremos várias vezes às gravações das entrevistas e identificamos no texto as partes mais relevantes para a pesquisa. As outras partes, que no momento não servem para a investigação, foram desconsideradas. Em seguida, as partes selecionadas foram relidas até que fosse possível compreender o modo como cada entrevistado abordou, em sua narrativa, o tema proposto⁷⁷. Com a leitura do texto transcrito, os pontos similares, as recorrências, concordâncias e divergências foram identificadas. O problema da pesquisa estava presente na fala de todos os entrevistados, mas com abordagens diferentes.

Os assuntos que foram mais recorrentes na fala dos entrevistados nos possibilitaram estabelecer três grandes eixos temáticos: polivalência, espaço físico e o trabalho do professor de Arte habilitado em teatro e dança. Definidos estes três eixos temáticos, estabelecemos subeixos temáticos que estavam contidos em cada eixo principal, mas com assuntos mais específicos. No Quadro 11 estão organizados os eixos temáticos e seus respectivos subeixos.

Quadro 11 - Organização e sintetização dos dados coletados

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

⁷⁷ Ver Apêndice C – Roteiro da entrevista narrativa.

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 Artes Cênicas
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: Elaborado pela autora (janeiro, 2020).

Além dos assuntos apresentados nos três grandes eixos temáticos, os professores trouxeram outras questões relacionadas às vicissitudes da profissão docente. São assuntos que dizem respeito ao trabalho do professor em geral, não sendo exclusivos do professor de Arte. Desafios como a falta de tempo, turmas lotadas e dificuldades na relação professor-aluno estão presentes na realidade de qualquer professor.

Trouxemos no Quadro 12 um resumo dos diversos temas narrados pelos professores. Alguns assuntos são mais específicos da realidade do professor de Arte e outros são de caráter mais genérico. Para explicitar a recorrência dos assuntos, discriminamos nas colunas do Quadro 12 os nomes (fictícios) dos professores e assinalamos quais assuntos foram abordados por cada docente. Assim, fica mais fácil visualizar os assuntos abordados e com que frequência eles aparecem na narrativa dos professores. Esperamos que os temas apresentados sirvam de incentivo para pesquisas futuras, que se proponham a ampliar as discussões relacionadas ao trabalho docente em arte.

Quadro 12 - Outros temas abordados pelos professores

Temas	Rosa	Minerva	Syro	Pina	Esmeralda
Comentários sobre a UEMS e experiências tidas na graduação em Artes Cênicas.	x	x	x	x	x
“Eu sempre quis ser professora”. “Eu não me imagino fora da sala de aula”.		x			x
Momentos em que dá vontade de desistir de ser professor.	x	x	x		x
Salas de aula lotadas.	x	x	x	x	x

Ensino conteudista: obrigatoriedade de seguir o currículo e dar conta do conteúdo no prazo estabelecido.	x	x	x		x
A prova escrita como uma forma de avaliação problemática.	x		x		
Falta de tempo para planejar e preparar as aulas, para estudar e investir na própria formação.	x	x	x	x	x
Avaliação da própria prática docente ao longo dos anos: comportamento, perdas, conquistas e metas.	x	x	x	x	x
Frustração por não conseguir desenvolver a aula conforme o planejado – quando a aula não dá certo.	x	x	x	x	
Necessidade de adotar uma postura rígida para garantir o controle da sala/alunos.	x	x	x	x	x
Alunos com problemas de comportamento, que não respeitam o professor.	x	x	x	x	x
Dificuldades para dar aula para alunos que não querem participar, que não demonstram interesse.	x	x	x	x	
Dificuldades para dar aula para crianças. Incompreensão, insegurança, medo e estresse.	x	x			
Muito desgaste físico e cansaço no trabalho com a educação infantil e ensino fundamental.	x	x	x	x	x
Preocupação com a aprendizagem do aluno – o que e como o aluno está aprendendo?	x	x	x	x	x
Desejo de ser respeitado, valorizado, reconhecido e admirado como professor.	x	x	x	x	x
Satisfação quando o aluno reconhece o trabalho do professor, respeita e demonstra afeto por ele.	x	x	x	x	x
A maior motivação para permanecer na docência é o aluno, sua participação,	x	x	x	x	x

aprendizado, envolvimento, respeito e reconhecimento.					
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (janeiro, 2020).

Todos os professores, de uma maneira ou de outra, fizeram referência à sua formação acadêmica na UEMS, elogiando a formação oferecida pela universidade. Para os professores, a UEMS possui uma formação diferenciada, de caráter político, crítico e reflexivo, que prepara o egresso para atuar na realidade contemporânea, complexa e diversa. O reconhecimento dos professores em relação à universidade se dá no momento em que eles já não são mais acadêmicos, mas profissionais em plena atuação. Ao se depararem com a realidade de sua profissão, os docentes lançam mão do aprendizado adquirido durante a graduação, reafirmando aquilo que consideram relevante, como o pensamento crítico e reflexões sobre a prática profissional.

No bojo dos comentários sobre a universidade, os professores fizeram citações sobre o curso de Artes Cênicas. Eles falaram com admiração sobre os professores que tiveram, os conteúdos estudados e conhecimentos construídos. A experiência de cada professor durante os anos de curso estava na forma como eles falavam de seus professores, aprendizados, posicionamentos, referenciais teóricos e políticos, que agora levam para a escola. A fala dos professores demonstra que as intenções de formação do curso de Artes Cênicas chegam até os acadêmicos e permanecem com eles. A formação artística e humanística pretendida pelo curso prepara o egresso para se reconhecer enquanto sujeito que atua como agente cultural, artístico, social e político (PPC – ARTES CÊNICAS/UEMS, 2010).

Os professores explicitaram uma proximidade com a formação inicial que tiveram, o que mostra a importância do diálogo entre a universidade e o profissional que atua na escola, com vistas a uma formação continuada, sólida e perene. O professor em exercício precisa de constantes estímulos para resistir à acomodação profissional, para resistir ao desânimo ou desmotivação frente aos desafios que enfrenta na escola. Nas seções a seguir são abordados os três eixos temáticos identificados nas narrativas dos professores, sujeitos que explicitaram, por meio de histórias e fatos narrados, os problemas e dificuldades com os quais precisam lidar na escola.

4.1 Polivalência

A polivalência foi um dos temas mais abordados pelos professores. Eles falaram de diversas situações em que o ensino de caráter polivalente se faz presente. A polivalência

consiste na obrigatoriedade de um único professor de Arte ter que ensinar as quatro linguagens artísticas, mesmo tendo formação específica em apenas uma das áreas. A polivalência existe na história do ensino de Arte desde a obrigatoriedade da Educação Artística, em 1971. Com o passar das décadas se fortaleceu o combate à polivalência, da formação inicial ao ensino da arte na escola. Mesmo com tantas pesquisas e ações de formação que combatem a polivalência, as narrativas dos professores revelam que ela persiste na escola.

Foi possível encontrar um vasto número de estudos e trabalhos acadêmicos sobre a polivalência, como artigos, livros, dissertações e teses. O tema é abordado em boa parte das produções acadêmicas que tratam do ensino de Arte e trabalho docente. A vasta quantidade de trabalhos produzidos sobre o assunto permitiu um desenvolvimento mais amplo do tema na presente pesquisa, fazendo jus à profunda discussão acadêmica que a polivalência suscita há décadas. O acervo teórico é vasto e nos fornece os subsídios necessários para uma reflexão mais ampla sobre a polivalência.

4.1.1 Percurso histórico da polivalência no ensino da arte

O ensino da arte, nas primeiras décadas do século XX, não era obrigatório nas escolas. Mesmo assim, ele ocorria no ensino primário e secundário por meio das disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico (BRASIL, 1997). No Decreto nº 16.782-A, de 1925, que versa sobre o ensino secundário, a disciplina Desenho se faz presente nos seis anos do ensino primário. Nesta época, não existiam cursos de graduação destinados à formação do professor nesta área, pois “os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973” (BARBOSA, 1989, p. 170). O teatro e a dança não faziam parte das disciplinas artísticas, mas eram reconhecidos enquanto atividades ligadas às festividades, celebrações e apresentações da escola (BRASIL, 1997). O ensino da arte ocorria por meio das linguagens de artes visuais e música. As linguagens de teatro e dança ocupavam um lugar marginal na escola, uma vez que sua relevância era pontual, atrelada às comemorações da escola.

Com a Lei nº 5.692/1971, a educação artística se tornou obrigatória nos currículos plenos das escolas de 1º e 2º grau. O Conselho Federal de Educação defendeu a valorização da educação artística como uma “preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola” (BRASIL, 1977, p. 134). Considerada uma preocupação essencial da educação, a educação artística não era disciplina nem campo do conhecimento, mas um conjunto de atividades voltadas para a expressão, comunicação, lazer e qualidade de vida. Cada atividade específica (de desenho, música, teatro ou dança) possibilitaria a formação geral

estética do aluno. Mesmo com a defesa de sua importância, pairava sobre a educação artística uma indefinição, posto que era considerada “uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Ibid., p. 138).

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática. Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento (BRASIL, 1998, p. 26).

A educação artística não era reconhecida como área do conhecimento ou como matéria, e deveria se desenvolver “sempre que possível, por atividades e sem qualquer preocupação seletiva” (BRASIL, 1977, p. 139). Estabelece-se um paradoxo no momento em que arte se torna obrigatória na educação escolar, pois, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da educação artística para a formação do indivíduo, há um entendimento frágil deste conhecimento, que culminou no caráter improvisado da sua obrigatoriedade na escola. A indicação do perfil do professor que deveria ministrar as atividades de educação artística só comprova o paradoxo, pois o Conselho Federal de Educação orientava que as escolas tivessem “professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no 1º grau” (Ibid., p. 139).

Quando a educação artística se tornou obrigatória nas escolas, os professores não estavam preparados para conduzir as atividades dessa “preocupação essencial da educação” (termo usado no Parecer nº 544/1977). Não havia quantidade suficiente de profissionais (que deveriam ser preferencialmente polivalentes) para atender à demanda escolar. Em decorrência disso, um novo curso universitário foi criado pelo Governo Federal para preparar os professores. Os cursos universitários de arte-educação foram criados em 1973 (BARBOSA, 1989). Embora tenham sido criados na tentativa de se resolver o problema da falta de professores com licenciatura na área de arte, os cursos só vieram a fortalecer a prática da polivalência, pois um único professor seria responsável por ensinar todas as áreas artísticas (FIGUEIREDO, 2013).

Os cursos superiores de Educação Artística criados para formar os professores eram de caráter polivalente e visavam preparar o professor para conduzir todas as atividades artísticas. Os primeiros cursos superiores tinham curta duração. Com apenas dois anos, os cursos não

ofereciam uma formação sólida para o professor, eram de caráter técnico e sem bases conceituais. Mesmo sem conhecer bem as linguagens artísticas, o professor agora inseguro e isolado diante do desafio que enfrentava, tinha que dar conta de conduzir atividades múltiplas que envolviam exercícios musicais, plásticos e corporais (BRASIL, 1997). As licenciaturas curtas eram um tipo de formação aligeirada que precisava formar rapidamente os professores para atuarem no ensino de 1º grau, conforme exigências da nova lei (FIGUEIREDO, 2013).

Devido às inúmeras lacunas e fragilidades dos cursos de curta duração, aos poucos estes cursos foram substituídos pelas licenciaturas plenas, que tinham duração de quatro anos, mas ainda eram de caráter polivalente (FERNANDES, 2019). Nas novas licenciaturas, foram criadas habilitações específicas em artes plásticas, desenho, artes cênicas e música (BRASIL, 1973). Na licenciatura plena, “os dois primeiros anos eram voltados para uma formação geral em todas as artes, e outros dois anos eram dedicados a uma especialização em uma das linguagens” (FIGUEIREDO, 2013, p. 34). Com o diploma de licenciatura plena em Educação Artística o professor também podia dar aulas de arte no 2º grau (FIGUEIREDO, 2013).

Mesmo que os cursos de licenciatura plena pretendessem superar a formação frágil e insuficiente dos cursos de curta duração, a ideia de uma prática polivalente se mantinha por várias razões.

A pressão dos administradores escolares na manutenção do modelo onde um professor seria responsável por todas as áreas tem um fundo econômico evidente: um professor custa menos do que 4 professores. Outra razão também poderia estar relacionada com o hábito de se fazer um pouco de cada linguagem artística na disciplina de educação artística, de forma superficial, sem maiores compromissos com o desenvolvimento de habilidades e competências relativas a cada linguagem artística. É necessário também destacar a precariedade da formação oferecida nos cursos de licenciatura em educação artística que tinham que lidar com um enorme desafio para formar profissionais capacitados para o exercício profissional (FIGUEIREDO, 2013, p. 35).

A formação acadêmica de caráter polivalente levava o professor a ter uma atuação polivalente. O docente tinha que ensinar aos alunos todas as linguagens artísticas, mesmo possuindo uma assimilação superficial delas. Tal situação denunciava que a ideia de dominar todas as linguagens artísticas não funcionava. Houve uma deterioração dos saberes específicos de cada área artística e, “no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.” (BRASIL, 1997, p. 24).

Nos anos de 1970, o ensino da arte persistia com uma ideia de currículo que ainda era do início século XX. Os professores atuavam em todas as linguagens artísticas mesmo sem

formação ou habilitação. O conhecimento aprofundado das linguagens e o diálogo entre elas não fazia parte dos currículos que determinavam a prática educativa nesta época (BRASIL, 1997). As especificidades de cada linguagem davam lugar a fragmentos que englobavam todas as linguagens, como ocorria com a dança, cuja presença na escola era fragmentada e superficial.

Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área. É de notar o que vem ocorrendo com a Dança [...] no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos Estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física (prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto, a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte (BRASIL, 1998, p. 27).

Com a Lei nº 9.394/1996, que instituiu a arte como componente curricular obrigatório da educação básica, houve uma descontinuidade do uso da expressão educação artística, o que indicava uma mudança em relação à arte no currículo escolar (FIGUEIREDO, 2013). 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 a superação da polivalência no ensino de Arte, pelo menos do ponto de vista legal, se expressa na Lei nº 13.278/2016. Esta lei apresenta as linguagens artísticas que constituem o componente curricular Arte e estabelece o prazo de cinco anos para que ocorra a necessária e adequada formação dos professores para atuar na educação básica. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, antes mesmo da Lei nº 13.278, já apresentavam separadamente as diretrizes de cada linguagem artística (dança, música, teatro e artes visuais). Atualmente, os cursos de licenciatura formam professores específicos para cada linguagem – fruto da reformulação das licenciaturas e das reivindicações feitas pelos professores e organizações afins (FIGUEIREDO, 2013). As mudanças ocorridas na legislação, no que diz respeito ao ensino de Arte, indicam uma tendência de superação da polivalência, tanto na formação docente quanto no ensino escolar.

Não existe mais a possibilidade de se formar um professor polivalente nas artes de acordo com a legislação brasileira em vigor, o que significa que o ensino da arte na

escola estará a cargo de profissionais habilitados para áreas específicas, o que indica a necessidade de revisão de currículos ou da redistribuição das diferentes linguagens artísticas ao longo da educação básica (FIGUEIREDO, 2013, p. 38-39).

4.1.2 Concepções sobre a polivalência

Para Cartaxo (2010), polivalência é uma palavra rica, plural, que oferece diversas possibilidades de ação. A compreensão desta palavra não está apenas no âmbito lexical. A significação da polivalência vai além do rótulo que a ela foi dado no contexto do ensino de Arte. A problemática em torno desta palavra não é de caráter semântico, mas ideológico. A ideia de Cartaxo (2010) em relação à polivalência é contrária à ideia que emerge do contexto histórico anteriormente apresentado sobre o ensino de Arte.

A polivalência foi excluída, pelo menos teoricamente, do exercício da arte educação como um mau, uma prática nefasta à educação. Essa rejeição nos trouxe a figura do especialista. Aquele que conhece apenas uma área de conhecimento, e por ilação, só pode atuar nela. Só que o ser especialista é um ser isolado e no contexto pós-moderno em que vivemos, é exigida a ampliação do conhecimento, uma prática rizomática do saber, o que não comporta esse tratamento que limita as possibilidades de intercâmbio e intersecção de conhecimento [...] Condenar a polivalência, simplesmente, porque defende a especificidade da arte por área, é ter uma visão estreita das possibilidades que a arte permite e que na prática acontece (CARTAXO, 2010, p. 1-2).

Respeitamos o pensamento de Cartaxo (2010) sobre a polivalência, mas discordamos dele por vários motivos e evidências históricas que aqui já foram apresentadas. O professor especialista não é sinônimo de uma limitação do conhecimento, mas de seu aprofundamento. O especialista não é um ser isolado nem alheio ao contexto pós-moderno. O conhecimento do professor especialista se amplia cada vez que ele se detém nos estudos de sua área de formação, expandindo seus modos de entender e articular os conhecimentos de sua formação com outros saberes de outras áreas. A especialização do conhecimento não limita a atuação do professor nem compromete as possibilidades do ensino de Arte, mas melhora a sua qualidade e fundamentação. Não cabe neste momento analisar o pensamento de Cartaxo (2010), mas todos os dados e reflexões trazidas nesta seção de alguma maneira fundamentam o pensamento que defendemos acerca da polivalência, que é distinto daquele sustentado por Cartaxo (2010).

[...] O termo polivalência e o professor polivalente, apesar de algumas diferenciações, refletem concepções de homem, sociedade e as relações socioeconômicas [...] A noção de polivalência estaria associada a um sentido generalista e superficial de trato com os conteúdos curriculares denotando uma relação economicista de relação “custo-benefício” sob a justificativa de se suprir o *déficit* de professores para atuarem na crescente população escolar [...] (CRUZ; RAMOS; SILVA, 2017, p. 1191).

A palavra polivalente ou polivalência foi apresentada no período do governo militar pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em um momento em que se pensava na regulamentação da formação de professores. Nos pareceres de 1969 e na Indicação CFE nº 23/73 já existia a ideia de polivalência. A Resolução nº 23/73 estabelecia as licenciaturas curtas, consideradas uma solução aligeirada para suprir a necessidade de professores habilitados nas escolas. O tempo de preparação intelectual e crítica do professor era reduzido nas licenciaturas curtas e o cerceamento ideológico pertencente ao governo militar ficava explícito no modo de pensar a formação docente. Foi a Resolução nº 23/73 que instituiu as licenciaturas polivalentes para o curso Educação Artística. A ideia do professor polivalente que deveria atuar no 1º e 2º grau ministrando diferentes disciplinas foi reafirmada no Parecer nº 895/71, que defendia a formação de professores generalistas (CRUZ; RAMOS; SILVA, 2017).

A polivalência no ensino de Arte é uma questão problemática, seja do ponto de vista da formação docente, do currículo de Arte ou do trabalho docente. A polivalência ainda persiste, mesmo que legalmente isso não seja mais possível. Está na escola, nas práticas docentes, no pensamento dos gestores, na estrutura curricular de algumas licenciaturas. A polivalência no ensino de Arte 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, 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).

O entendimento de que a polivalência está relacionada a uma superficialidade na abordagem dos conteúdos das linguagens artísticas impulsiona a busca pelo aprofundamento em cada área específica. Um exemplo são os cursos de licenciatura em arte, que em sua maioria formam professores específicos em cada linguagem (FIGUEIREDO, 2013). A especialização do conhecimento é valorizada, há uma preocupação com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem em arte. A formação do professor de Arte, quando se torna específica, fortalece o movimento de superação da polivalência (FERNANDES, 2019).

No estatuto da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) constam dois objetivos que defendem a superação da polivalência para que haja uma especialização do conhecimento. Um dos objetivos é o apoio e defesa do ensino/aprendizagem de cada linguagem artística, sendo estas entendidas como áreas específicas do conhecimento em arte. O outro objetivo consiste na luta “pela garantia do componente curricular Arte ministrado por profissionais licenciados em suas áreas específicas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — no sistema educacional e em instituições brasileiras nos seus diversos níveis e modalidades” (FAEB, 2018, s/n).

A Semed de Campo Grande, no que se refere ao currículo de Arte, desde a elaboração do Referencial Curricular e Orientações Curriculares de 2008, defende a formação específica do professor de Arte e orienta que o professor deve atuar em sua área de formação, promovendo uma articulação entre as diferentes linguagens artísticas. No novo documento curricular da Semed (versão preliminar), a orientação aos professores se mantém, porém com mais destaque.

O professor dará ênfase aos processos de aprendizagem, partindo da base epistemológica da sua linguagem de formação e poderá propor, a partir de diversificados modos, integração e interação com as outras linguagens da Arte que não fazem parte da sua formação. A proposta reitera a importância de formação específica e com qualidade na área de abrangência da habilitação específica do professor, não ocasionando prejuízo ao aluno, já que aprenderá, por inúmeros processos de ensino e aprendizagem, de acordo com a formação do professor, que está apto a lecionar em sua linguagem de formação (CAMPO GRANDE, 2020, p. 35-36).

A integração entre as linguagens artísticas não caracteriza a polivalência, uma vez que o professor relaciona sua área de formação com outros saberes, a partir do conhecimento e experiências que possui. Não há imposição de conteúdos e obrigatoriedade de ensinar o desconhecido. O professor tem a liberdade de convocar aquilo que ele realmente sabe, que conhece e consegue desenvolver nas aulas.

Quando Marques (2012) aborda o ensino de dança em diálogo com temas transversais, a autora não sugere a sobreposição aos conteúdos específicos da dança, “mas sim uma forma de ampliar sua prática e reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade” (p. 40). A dança continua a ser área central de atuação do docente, seu pensamento permanece voltado para a dança, mas em diálogo com outras linguagens para ampliar as reflexões e práticas em dança.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consta a indicação de que a Arte precisa considerar o diálogo com outras linguagens, “além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*” (BRASIL, 2017, p. 196). A BNCC recomenda que deve haver um trânsito criativo, fluido e

desfragmentado entre as linguagens artísticas, para a construção de uma rede de interlocução que gera experiências de aprendizagem amplas e complexas. O diálogo entre as linguagens é profícuo e deve ocorrer, desde que não haja a sobreposição de uma linguagem sobre a outra, o que descaracterizaria a especificidade do conhecimento.

Concordamos com Almeida Júnior (2013, p. 46) que afirma que “o hibridismo e a ausência de fronteiras entre os campos artísticos são recorrentes nas artes contemporâneas na atualidade. Todavia, o foco formativo na graduação do licenciado será apenas numa das linguagens”. O novo Referencial Curricular da Semed nos ajuda a compreender como um professor de teatro pode integrar as linguagens artísticas a partir de sua área de formação.

Para exemplificar: um professor de Teatro quando promove um experimento teatral na escola, trabalha diretamente com questões relacionadas ao corpo (que poderá correlacionar com a Dança), cenário, maquiagem e figurino (poderá correlacionar com as Artes Visuais) e com sonoplastia (poderá correlacionar com a área de Música). Isso não garante que o professor, formado em Teatro, ensinará aos alunos técnicas da dança, das visuais ou da música, mas poderá promover uma integração ao trabalhar de forma correlacionada, dando ênfase à sua área de formação, integrando outras linguagens artísticas em seu processo. Desse modo, abre-se espaço para uma conversa direta entre as linguagens artísticas (CAMPO GRANDE, 2020, p. 38).

A polivalência não é o mesmo que interação entre as linguagens artísticas. O diálogo entre as linguagens deve ocorrer, mas sempre respeitando a especificidade de cada área do conhecimento e campo de atuação/formação do professor. Traçado o percurso histórico da polivalência no ensino de Arte, e definindo-a claramente como um pensamento e abordagem metodológica que prejudica a especialização do conhecimento e desconsidera as especificidades de cada linguagem artística, apresentamos a seguir as narrativas dos professores que denunciam a permanência da polivalência no ensino de Arte.

4.1.3 A polivalência nas narrativas dos professores

Uma das preocupações do professor de Arte com habilitação em teatro e dança é a exigência de ter que ensinar conteúdos de outras linguagens artísticas, principalmente de artes visuais. Essa preocupação justifica-se pela hegemonia das artes visuais no ensino de Arte e pela ideia de polivalência que ainda perdura nas escolas, mesmo havendo a recomendação de que cada professor de Arte atue em sua área de formação.

É importante esclarecer que a aprendizagem em Arte não se dará de forma polivalente, ou seja, o professor não abordará todas as linguagens da área. Ainda, o professor não fará uma adaptação do campo das Artes Visuais, modalidade que já é hegemônica no sistema educacional, elevando-a a uma hierarquia das linguagens da Arte. O professor

licenciado em qualquer uma das linguagens da Arte poderá exercer a função de professor de Arte da educação infantil ao ensino fundamental. Desse modo, salienta-se a importância das quatro linguagens artísticas, sem hierarquizá-las (CAMPO GRANDE, 2020, p. 35).

A professora Rosa temia muito chegar na escola e ser obrigada a ensinar artes visuais para os alunos, obviamente por não ter formação nessa área.

“Eu temia muito ter que chegar na sala de aula e alguém me falar assim: ‘Você tem que dar visuais’. Eu temia esse momento. Mas não passei [...] inclusive nesta escola em que eu estou [...] que é bem tradicional. E eu temia muito, mas não, não, não fui colocada na parede dessa forma” (ROSA, 2019).

O receio da professora Rosa foi o que deu início à sua narrativa, colocando esse assunto como questão urgente e determinante para o seu trabalho na escola. Nas escolas da Reme de Campo Grande, os professores habilitados em artes visuais são a maioria. Os licenciados em Artes Cênicas ainda são poucos. Todos os professores entrevistados mencionaram que nas escolas em que trabalham existe apenas um ou dois professores de teatro e/ou dança.

No caso da professora Rosa, apesar de temer a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, isso não lhe foi imposto pela escola. A experiência de Rosa mostra que na Reme de Campo Grande nem todas as escolas insistem em defender e praticar a polivalência no ensino de Arte. Esta é uma melhoria que tem ocorrido gradativamente na Reme. Há uma atuação mais efetiva da Semed nos últimos seis anos por meio de orientação e formação continuada de professores.

Os professores técnicos que fazem parte da equipe do currículo de Arte da Gefem têm realizado um trabalho de orientação aos professores e gestores escolares em relação ao ensino de Arte e superação da polivalência. No novo Referencial Curricular da Reme consta a indicação de que “a escola e seus agentes têm que respeitar a especificidade das linguagens, para não infringir a própria Lei n. 9.394/96, que garante a presença das linguagens como área de conhecimento específico, em todos os níveis da educação básica” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 36).

Os professores entrevistados (exceto a professora Minerva) mencionaram o trabalho que a Semed — na figura dos técnicos do currículo de Arte da Gefem — tem feito nas escolas com o intuito de combater a polivalência. A professora Rosa mencionou que no município de Campo Grande ela tem liberdade para atuar na sua área de formação. O professor Syro reconheceu o suporte que é dado pela secretaria e pela equipe da Gefem nos casos em que a escola impõe ao professor o ensino de todas as linguagens. Syro mencionou o avanço que houve em relação à

luta pela superação da polivalência desde que um professor licenciado em Artes Cênicas (teatro) passou a compor a equipe da Gefem.

A professora Pina ressaltou que a secretaria sempre orienta que cada professor atue na sua área de formação. Pina também elogiou as formações continuadas oferecidas pela Semed e o suporte dado pelos técnicos da Gefem, sobretudo para as áreas de teatro e dança. A professora Esmeralda disse concordar com o posicionamento da Semed em relação ao ensino de cada linguagem conforme a formação do professor. Esmeralda se apoia nas orientações da secretaria para embasar suas argumentações junto à gestão da escola, sempre que esta lhe impõe o ensino de todas as linguagens. Devemos reconhecer que “exigir que um professor trabalhe fora de sua área de formação específica poderá promover a abordagem equivocada acerca dos princípios, métodos e conhecimentos específicos que cada linguagem compõe” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 38).

Constatamos, por meio das narrativas, que a Reme de Campo Grande vem passando por mudanças positivas nos últimos anos em relação ao ensino de Arte. É um processo longo e árduo de conscientização, orientação e formação que envolve os professores e gestores escolares. No entanto, mesmo com os visíveis avanços, os professores ainda enfrentam desafios primários na escola, com consequente desgaste e desestímulo.

“O que mais dificulta mesmo é a compreensão. As pessoas não compreendem ainda que existem quatro linguagens da arte e que existem quatro profissionais atuando dentro da escola, quatro profissionais diferentes, que seriam o de artes visuais, o de música, o de teatro e o de dança. Aqui a gente ainda tem a dificuldade maior com o pessoal que é de dança, porque não aparece no nosso currículo a dança. Então, a gente tem que ficar procurando encaixar no currículo da Semed [...] é bem complicado isso [...] Todos os professores da escola em que eu dou aula [...] são uns 12 professores de arte, mais ou menos [...] todos falam a mesma coisa, mas a escola trabalha de um outro jeito. E aí, como que eles vão lidar com tantos professores questionando a mesma coisa? A maioria é de artes visuais, só tem dois de dança [...] e música nenhum, e teatro nenhum também [...] Os de artes visuais batem na tecla: ‘Eu não vou fazer dança, eu não vou fazer teatro’. A gente que é da dança bate na tecla: ‘A gente se utiliza das artes visuais, mas a gente não vai ensinar artes visuais’” (ESMERALDA, 2019).

Esmeralda é professora de dança. Para ela há uma dificuldade maior em realizar seu trabalho por causa da invisibilidade da dança nos documentos curriculares da Semed (vigentes de 2008 a 2019)⁷⁸. Esmeralda relata a falta de compreensão dos gestores em relação ao ensino de Arte. Os professores se posicionam contrariamente à polivalência, mas os gestores da escola

⁷⁸ A invisibilidade da dança no Referencial Curricular e Orientações Curriculares da Semed foi solucionada no novo Referencial Curricular da secretaria (vigente desde 2020), que apresenta as quatro linguagens artísticas no componente Arte.

insistem em um ensino de Arte pautado nas quatro linguagens ministradas por um único professor. É um embate constante no qual os professores se negam a ensinar conteúdos de outras linguagens, enquanto a gestão da escola insiste nesta abordagem.

“[...] A gente entrou em conflito, porque que eles me dizem o seguinte: ‘Nossa, o seu planejamento é muito bonitinho, muito especificadinho’, mas eles insistem que eu tenho que pôr as artes visuais. E é uma briga. Eu vou para a sala da diretora e falo: ‘Não vou pôr, não vou pôr, chama a Semed aqui que eu vou falar, eu quero que alguém da Semed fale na minha cara que eu tenho que pôr’. A gente vai para as formações da Semed e eles passam que a gente não tem que trabalhar, que é cada um na sua área” (ESMERALDA, 2019).

O planejamento da professora Esmeralda, embora seja elogiado, é visto com incompletude pela diretora, pois, para ela, falta o conteúdo de artes visuais. A professora sempre explica para a diretora que cada um deve atuar na sua área de formação. É uma situação recorrente na rotina da professora. Mesmo com o trabalho de formação e orientação realizado pela Semed, muitos gestores são resistentes aos novos modos de se pensar o ensino de Arte.

Entendemos que polivalência não ocorre apenas quando o professor é obrigado a ensinar as quatro linguagens, mas quando lhe é exigido ensinar qualquer linguagem que não seja sua área de formação. Quando a professora de dança é cobrada por não ensinar artes visuais, nós entendemos que há nesta exigência um pensamento de ensino polivalente. A obrigatoriedade de se trabalhar conteúdos de qualquer linguagem não correspondente à formação do professor leva à superficialidade do conhecimento em arte, pois exige do professor o ensino de conteúdos que ele desconhece.

A problemática exposta por Esmeralda suscita alguns questionamentos que no momento não são serão respondidos, mas podem fomentar investigações posteriores. O que fazer para erradicar a polivalência no ensino de Arte? Como deve ser a atuação (dos professores e da Semed) nas escolas para que os gestores entendam que a polivalência precisa acabar? É possível superar a polivalência no ensino de Arte? Quanto tempo levará para que isso ocorra?

A professora Pina relata que em seus primeiros anos de docência a coordenadora cobrava muito o ensino de todas as linguagens. A coordenadora licenciada em Pedagogia exigia da professora algo que não dialogava com sua proposta de trabalho e área de formação.

“No começo mandava: ‘Ah, você tem que dar aula de visual, você tem que dar aula de música’. ‘Mas eu não sei, como que eu vou fazer isso?’. ‘Ah não, professora, como que não sabe?’. E o que eu percebo até hoje: eu nunca tive nenhuma coordenadora de arte, todas as coordenadoras são pedagogas. Nunca tive [...] E aí todos chegam assim: ‘Deixa eu ver o seu planejamento. Planejamento tem que ter música, teatro, dança, que nem eles sabem como funciona’ [...] Então, no começo, algumas vezes me

irritava: ‘Mas por que você está dando tal coisa? Ah, mas cadê o artista que você vai trabalhar? Tem que ter o artista’” (PINA, 2019).

O coordenador pedagógico na maioria das vezes é licenciado em Pedagogia⁷⁹. Ele faz parte da equipe de gestão pedagógica da escola e tem um papel muito importante no acompanhamento e apoio de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem. Entre outras funções, cabe ao coordenador pedagógico prestar assistência didática ao professor, seja em caráter individual ou coletivo (PINTO, 2014). A relação entre o professor e o coordenador torna-se cada vez mais próxima e produtiva na medida em que eles conseguem dialogar, trocar saberes e construir conhecimento.

A formação inicial do professor de Arte, quando difere da formação inicial do coordenador pedagógico, leva a uma diferenciação nas concepções que cada um possui sobre o ensino de Arte. Se houver abertura ao diálogo e uma valorização dos processos de formação, as adequações e esclarecimentos ocorrem sem rejeição. Caso contrário, se instaura um embate desgastante entre professor e coordenador. O planejamento de ensino, as aulas do professor e a relação interpessoal entre ambos fica prejudicada pela falta de diálogo. No relato da professora Pina está evidente que a coordenadora defende o ensino de Arte polivalente. Por conta disso, ela não entende o planejamento da professora e exige que Pina ensine todas as linguagens artísticas. Neste ponto parece não haver diálogo, mas um desencontro. Professora e coordenadora possuem pensamentos diferentes sobre a polivalência.

Na licenciatura em Pedagogia, a polivalência é considerada uma forma de organização do trabalho escolar docente. Existe um pensamento voltado para a profissionalidade polivalente, em que ao professor “dos anos iniciais do ensino fundamental implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros conhecimentos” (CRUZ; NETO, 2012, p. 385). As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006)⁸⁰ apresentam como importante missão a formação de professores polivalentes para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. O professor polivalente seria aquele capaz de ensinar as diferentes áreas do conhecimento. Nos anos iniciais, a polivalência é o cerne do trabalho do professor (LIMA, 2007).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, consta no artigo 5º que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a “ensinar

⁷⁹ O Artigo 64, da Lei nº 9.394/96, estabelece que “a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 20).

⁸⁰ Ver Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2). A concepção de professor polivalente e a presença da arte na formação inicial do licenciado em Pedagogia nos ajuda a entender a postura da coordenadora pedagógica frente ao planejamento da professora Pina. Embora a arte tenha sido contemplada na formação inicial da coordenadora e da professora, os estudos durante a graduação não foram iguais, seja em relação à carga horária, estrutura curricular, abordagens teóricas e aprofundamento das áreas artísticas. A formação da professora Pina em Artes Cênicas não era de caráter polivalente e oferecia habilitação apenas nas áreas de teatro e dança. Isso exige a professora da obrigatoriedade de ter que ensinar as quatro linguagens.

O professor habilitado em teatro e dança atua há pouco tempo nas escolas da Reme de Campo Grande se considerarmos que a primeira turma formada em Artes Cênicas é de 2012 (UFGD). Já os professores pedagogos e licenciados em Educação Artística estão nas escolas desde a década de 1980, quando foi criado o curso de Educação Artística na UFMS. É possível que ocorra uma divergência entre os professores em início de carreira e os profissionais veteranos, mas isso não pode se tornar um embate prejudicial ao ensino de Arte e ao trabalho do professor. Se nas décadas de 80 e 90 o ensino da arte era polivalente e o professor tinha formação para ensinar as quatro linguagens, hoje o cenário (legal, formativo e profissional) é outro e precisa ser reconhecido e respeitado.

Em defesa da polivalência, coordenação e direção argumentam que há uma descontinuidade no ensino de Arte. Para eles, quando cada professor trabalha apenas na sua área de formação, o aluno fica prejudicado por não aprender as quatro linguagens.

“É claro que eu entendo também o discurso da direção: ‘Essa criança hoje estuda aqui, hoje ela tem você como professora de artes cênicas, amanhã ela vai para outra escola que só tem professor de artes visuais, como que vai ser essa relação?’ Eu não tenho essa resposta, não tenho, e com certeza ela vai ter aspectos positivos e aspectos negativos. O ideal que eu acredito, é que o aluno pudesse ter as quatro linguagens, pelo menos essas quatro lá, mas não é a nossa realidade” (ROSA, 2019).

A indagação dos gestores é pertinente, pois o contato do aluno com a arte vai depender da formação do professor, e o quadro docente pode variar de um ano para o outro. Se no primeiro semestre do ano o professor de Arte é licenciado em teatro, o aluno terá mais contato com o teatro. No entanto, se no segundo semestre houver uma troca de professor e o novo docente for licenciado em música, haverá uma descontinuidade do ensino de teatro, ao passo que se iniciará o processo de ensino e aprendizagem da música. A interrupção das aulas de

teatro não favorece a aprendizagem do aluno em teatro, mesmo que agora o aluno tenha a possibilidade de aprender conteúdos de música.

A descontinuidade e interrupção que podem ocorrer no ensino e aprendizagem das linguagens artísticas em decorrência das diferentes formações e atuações dos professores é algo que precisa ser pensado. A brevidade ou inexistência de contato do aluno com cada linguagem artística ao longo dos anos pode gerar um processo de ensino e aprendizagem fragmentado e confuso sobre a arte, pois não há tempo suficiente para o aprofundamento nas especificidades de cada linguagem. Se considerarmos que pode haver troca de professores em períodos inferiores a um ano, temos que as aulas de Arte não se desenvolvem o suficiente para que os experimentos, criações e descobertas se desenvolvam em cada linguagem. O tempo de experiência do aluno em cada linguagem pode ser reduzido ou interrompido sempre que houver a troca de um professor (com consequente alteração da linguagem artística abordada).

Em uma mesma escola pode haver professores de Arte com formações distintas, cujas abordagens contemplam as diferentes linguagens artísticas. Turmas de um mesmo nível escolar podem aprender conteúdos diferentes de Arte, caso os professores e suas respectivas áreas de atuação sejam diferentes. Essa não é uma situação confortável para a gestão da escola, pois os planejamentos são diferentes e fica difícil entender e aceitar que os alunos não estão aprendendo os mesmos conteúdos de Arte.

“Nós temos dez turmas do Pré, e eu atuo em seis deles. E se eu não me engano, são dez primeiros anos, eu atuo em dois deles. E aí, eles até me questionam isso: ‘Ah, mas se você está no primeiro ano ensinando dança e a outra professora é de artes visuais, então o aluno está aprendendo conteúdo diferente?’. E aí é que eu explico bem para eles: ‘É uma briga de anos da nossa área para conseguir entrar na escola e não é agora que eu vou recuar. Um passo atrás meu, é um passo atrás da categoria inteira. Não esperem que eu vá colocar no meu planejamento, eu posso me utilizar das artes visuais, eu posso me utilizar da música, mas eu não estou ensinando isso’” (ESMERALDA, 2019).

A professora Esmeralda demonstra o quanto é incômodo para a gestão da escola ver um planejamento de Arte com conteúdos de apenas uma linguagem. Se não constarem conteúdos de teatro e dança, não haverá tanta cobrança por parte da gestão, mas se faltarem conteúdos de artes visuais e música, se instaura uma ideia de incompletude no planejamento, em que a professora se vê cobrada por algo que não tem condições de ensinar. A postura militante da professora Esmeralda diante da exigência da coordenadora mostra que o ensino de dança ainda ocupa um lugar marginal no componente Arte. A dança é pouco reconhecida no currículo, ao

passo que os conteúdos de artes visuais e música são considerados indispensáveis para a coordenação.

Mesmo que a Educação Artística (com predomínio das artes visuais) esteja no currículo escolar desde 1971, e a obrigatoriedade da música no ensino da arte tenha ocorrido em 2008, o teatro e a dança já conquistaram seu espaço na Lei nº 13.278/2016. As correções legais já foram feitas, mas elas precisam ser respeitadas e colocadas em prática. Não apenas as artes visuais e a música são obrigatórias no componente Arte, mas teatro e dança também são.

A professora Esmeralda não se recusa a estabelecer um diálogo entre as linguagens artísticas, uma vez que ela utiliza elementos das artes visuais e da música em suas aulas. Porém, Esmeralda compreende que sua área de atuação é a dança e que seu planejamento deve estar voltado para a dança, para o pensamento em dança. Lançamos outros questionamentos para novas investigações: é um problema haver no planejamento de Arte conteúdos de apenas uma linguagem? O aluno deveria ter dentro do ano letivo aula de Arte nas quatro linguagens artísticas? Existem professores em número suficiente para atender a essa demanda? Uma mesma turma deveria ter um professor de Arte para cada linguagem? Será que oferecer concurso público específico para cada linguagem resolveria o problema e facilitaria a organização e distribuição dos professores?

“E aí eles me questionaram: ‘Então, o seu aluno do primeiro ano não vai ter aprendizagem de artes visuais? Então a gente teria que ter quatro professores...?’ E eu falei: ‘Teria que ser, mas se a Secretaria não resolve isso, não sou eu que vou resolver, não é questão minha. A minha questão é trabalhar a minha área’. ‘Ah, então tinha que ter concurso específico?’, ‘Também não é minha questão resolver isso, eu passei no concurso e eu estou aqui dentro para dar aula’” (ESMERALDA, 2019).

A professora Esmeralda é muito questionada sempre que precisa conversar com a gestão da escola sobre seu planejamento. Os questionamentos da gestão são pertinentes, mas não são de responsabilidade da professora. Estaria a cargo da Semed discutir e solucionar tais questões? Esta seria uma fragilidade do ensino de Arte em linguagens específicas? Considerando as inúmeras dúvidas e rejeições que a gestão lança sobre o ensino de Arte, existe o risco de a polivalência ser pensada como uma solução para o “problema” da descontinuidade e interrupção que parecem ocorrer no ensino e aprendizagem em Arte?

De acordo com o novo Referencial Curricular da Semed, mesmo que o aluno aprenda uma linguagem a cada ano, sua formação artística não estará prejudicada, pois ela ocorre em qualquer linguagem.

No que concerne ao conhecimento artístico e à formação do aluno nas escolas de Campo Grande, haverá em cada ano escolar um professor de Arte que dará ênfase à sua linguagem artística de formação. É importante reiterar que as outras linguagens não serão prejudicadas, visto que a formação artística perpassa por qualquer linguagem artística, sem hierarquia entre as linguagens (CAMPO GRANDE, 2020, p. 38).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte consta a orientação de um planejamento escolar que permita ao aluno estudar todas as linguagens artísticas a partir do revezamento delas nas séries escolares. Se o aluno tem aula de artes visuais na primeira série e aula de teatro na segunda série, as linguagens de dança e música deveriam ser trabalhadas na terceira e quarta série, respectivamente. Assim, em quatro anos, o aluno teria a oportunidade de estudar as quatro linguagens.

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1997, p. 71).

A indicação que consta nos PCNs de que deve haver uma continuidade na aprendizagem do aluno em relação às linguagens artísticas é pertinente, mas não deve ser pautada em uma hierarquia entre as linguagens, pois a formação artística se dá no contato e experiência com qualquer linguagem artística (CAMPO GRANDE, 2020). É importante garantir que o aluno tenha aula de todas as linguagens artísticas, desde que haja professores habilitados em cada área.

Os PCNs de arte recomendam que, ao longo da escolaridade, o aluno “tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (BRASIL, 1997, p. 41), o que contribuiria para uma progressão das aprendizagens em cada linguagem, conforme consta na BNCC. De acordo a Base Nacional, embora o desenvolvimento da aprendizagem das linguagens não seja proposto de maneira cumulativa, deve haver “um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte” (BRASIL, 2017, p. 197).

O diálogo entre experiências artísticas atuais, anteriores e posteriores se daria em decorrência de uma continuidade na aprendizagem das linguagens ao longo dos anos. Se as

quatro linguagens não podem ser ensinadas simultaneamente (por professores habilitados em cada linguagem), seja por falta de espaço no currículo ou por falta de professores, há que se fazer um revezamento das linguagens a cada ano e em cada nível de ensino. Um planejamento cuidadoso e elaborado pela escola viabiliza tal ação que, por sua vez, contribuiria para que o teatro e a dança fossem contemplados no componente Arte ao longo de todo o ensino fundamental, e não apenas em alguns anos e de maneira esporádica, fragmentada e descontinuada. Devemos lembrar que ainda são pouquíssimos os professores habilitados em teatro e dança, em um contexto de ensino em que predomina a aceitação e abordagem das artes visuais.

Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística. A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (BRASIL, 1998, p. 61-62).

Mesmo com o baixo número de professores licenciados em teatro e/ou dança, é preciso garantir a atuação destes profissionais na escola. A licenciatura em Artes Cênicas tem a mesma importância que a licenciatura em Artes Visuais, não sendo necessário ao professor possuir as duas habilitações para ensinar Arte. Não é responsabilidade do professor resolver o “problema” da descontinuidade ou interrupção que há no ensino das linguagens artísticas. Um professor de Arte não estará mais preparado para dar aula se possuir duas licenciaturas na área de arte.

“Eu sempre quis ser professora, só que eu não sabia do que eu queria ser, e aí surgiu a oportunidade de fazer o curso à distância de Artes Visuais [...] eu fiz à distância à noite. E aí, quando eu recém terminei o curso de Artes Visuais, foi em 2013 [...] eu descobri que tinha o curso de Teatro e Dança. Eu falei: ‘Gente, se eu já fiz Artes Visuais, então vamos fazer também Teatro e Dança, porque eu quero saber, eu quero me preparar melhor para os meus alunos’. Isso já é uma coisa também que é minha, que eu sempre gostei de estudar, sempre quis buscar novas coisas” (MINERVA, 2019).

A fala da professora Minerva aponta para uma incompletude que pode advir do próprio professor de Arte. Para se preparar melhor para ensinar os alunos não é preciso que o professor tenha licenciatura em todas as linguagens artísticas. O ensino de Arte não deve ser polivalente e o professor não precisa dar conta de ensinar as quatro linguagens. Do ponto de vista da relação com a gestão escolar, possuir várias licenciaturas pode tornar mais fácil o trabalho do professor,

pois os planejamentos estariam de acordo com o ensino polivalente defendido pelos gestores. Contudo, a formação em várias licenciaturas ocasiona uma sobrecarga no trabalho do professor e alimenta a polivalência, que tanto prejudica a qualidade do ensino de Arte, como foi abordado na seção 4.1.

Um dos resquícios da polivalência e predominância das artes visuais no ensino de Arte é presença do desenho nas aulas de teatro e dança. Nos detemos nesta discussão dada a importância de refletirmos sobre como o desenho é trabalhado nas aulas de teatro e dança, qual a sua finalidade e implicações. O entendimento dos professores sobre o uso do desenho nas aulas de teatro e dança é passível de reflexão. O desenho, dependendo da maneira como é trabalhado, pode ser uma fragilidade do trabalho docente no ensino de teatro e dança, pois o professor deixa de explorar recursos e procedimentos da sua área de formação para trabalhar um conteúdo de artes visuais, que sabemos ser bem aceita pelos alunos e exigida pela gestão da escola. Esta pede à professora de Arte que contemple o desenho no seu planejamento. O desenho é tido como uma atividade fundamental nas aulas de Arte, independente da área de formação do professor.

“Tive uma conversa com a direção no qual ela me colocou, com a direção, realmente a diretora, ela falou assim: ‘Olha, mas as crianças precisam desenhar’. E eu não, não discordei. Eu falei: ‘Realmente faz parte do desenvolvimento expressivo da criança que ela desenhe’. Então, desde a faculdade, o meu trabalho já tem uma parte do registro que é gráfico, então eu falei: ‘Não vai ter problema nenhum, o que eu não vou trabalhar são técnicas, porque eu desconheço as técnicas’ [...] Eu me posicionei, disse que eu trabalharia com as artes visuais, ali as artes plásticas como forma de registro do trabalho que foi desenvolvido cenicamente, e isso vem acontecendo desde o meu primeiro ano, que foi 2017” (ROSA, 2019).

A professora Rosa, mesmo com pouco conhecimento sobre o desenho, consegue negociar suas aulas com a diretora. A utilização do desenho nas aulas de teatro, embora atenda à demanda da diretora, gera inquietações. O professor licenciado em Artes Cênicas precisa trabalhar desenho em suas aulas? Nos anos iniciais do ensino fundamental é obrigatório o uso do desenho independente da formação do professor? O ensino de Arte não se resume a atividades de desenho e pintura. Essa conscientização deve ser desenvolvida não somente pela direção e coordenação da escola, mas também pelos professores de Arte (STRAZZACAPPA, 2002).

O desenho é uma forma artística, uma linguagem, um meio de comunicação visual aberto a muitas funções. Por meio do desenho, é possível aprender sobre arte ou criar em arte. Mas, para que o professor ensine o aluno a desenhar, ele precisa conhecer o desenho como um

sistema de criação em arte. Ao trabalhar o desenho, o professor tem que ter clareza de seus propósitos didáticos e precisa criar mecanismos para atingir seus objetivos, seja em relação aos aspectos técnicos e procedimentais do desenho, seja em relação aos aspectos artísticos e expressivos (IAVELBERG; CASTELLAR, 2007).

Trabalhar o desenho nas aulas de Arte não se resume ao ato de desenhar. O professor precisa planejar o uso do desenho e definir seus objetivos. Embora a professora Rosa diga que não utiliza o desenho como linguagem artística e não aborda seu aspecto técnico, ela afirma que o desenho é realmente necessário em suas aulas, pois é difícil retirar essa atividade da rotina dos alunos que já estão acostumados a desenhar nas aulas de Arte.

Assim como Rosa, a professora Esmeralda também se vale do desenho em suas aulas de dança, não como forma artística a ser ensinada, mas como atividade de registro das aulas de dança.

“O caderno de desenho virou um registro de bordo. Então, o que eu faço na prática o meu aluno registra da forma que ele quiser [...] Eu oriento: ‘Desenha o que você entendeu, recorta e cola o que você entendeu’. E eles querem que eu coloque isso como se fosse o conteúdo de artes visuais. É uma briga que eu tenho. Eu falo: ‘Não, eu não vou pôr como conteúdo porque o meu aluno não está aprendendo a técnica, ele está se utilizando das artes visuais para fazer isso’. É uma constante briga. As crianças já entenderam a diferença, e a gestão, não é que não entendeu, é melhor eles não entenderem, é mais cômodo para eles não entenderem que tem essa diferença” (ESMERALDA, 2019).

Embora a professora Esmeralda explique que sua proposta com o desenho é apenas de registrar as aulas de dança, o simples ato de desenhar no caderno de desenho já alimenta a ideia de que algo palpável precisa ser produzido ao final da aula de Arte. Para a diretora, é um alívio ver o caderno de desenho todo preenchido, mesmo se for na aula de dança. Para os pais também é satisfatório ver que o aluno está desenhando na aula de Arte. Mas para o ensino de dança o desenho realmente é necessário?

A aula de dança não produz trabalhos palpáveis que podem ser expostos ou entregues aos pais dos alunos. A aula de dança não está a serviço do caderno de desenho e o desenho não é elemento fundamental da aula de dança. A não utilização do caderno de desenho não prejudica a aula de dança e não a deixa incompleta, pois:

Nas aulas de dança não há algo palpável para se “levar para casa”. O resultado do trabalho técnico de dança é cênico. Apresenta-se na forma de uma coreografia ou de um espetáculo que acontece num dado intervalo de tempo, num espaço específico para esse fim. Pode ser a própria sala de aula, o pátio da escola, o teatro de arena da instituição, ou, em casos extremos, o teatro municipal da cidade. Desta forma, não há

o que se “mostrar” aos pais ao final de cada aula de dança (STRAZZACAPPA, 2002-2003, p. 82).

Assim como Rosa e Esmeralda, a professora Pina também utiliza o desenho em suas aulas, reforçando o pensamento de que aula de Arte precisa de um produto final, de algo concreto que possa ser mostrado. Pina afirma que não é possível abrir mão do desenho, “não tem como você fugir muito, no caso dos pequeninhos, de você colocar desenho, de você trabalhar coordenação motora, não tem como fugir, mas já é pincelado” (PINA, 2019).

Diante do que afirma a professora Pina, questionamos: a coordenação motora só pode ser trabalhada na aula de Arte por meio do desenho? O que seria dar o desenho na aula de forma pincelada? O uso do desenho na aula das professoras se mostra inconsistente, e quiçá desnecessário. É preciso rever essas escolhas e questionar a real necessidade do uso do desenho. Precisamos, enquanto professores, nos questionar se de alguma maneira a utilização do desenho limita o ensino das linguagens de teatro e dança, e se nossa escolha pelo desenho contribui ou não para a consolidação do ensino de teatro e dança.

Como professores habilitados em teatro e dança, não é o caderno de desenho que não podemos deixar em branco. Nossa abordagem não está nos elementos das artes visuais, mas está no corpo, na exploração do movimento, do espaço, na capacidade de representação e criação, na experimentação dos sentidos, daquilo que se quer expressar por meio da interpretação, das descobertas corporais e sensíveis.

As narrativas das professoras acerca da polivalência e do uso do desenho fazem parte de um contexto histórico anterior, que marca o ensino de Arte com propostas “metodológicas da educação artística, tendo como pressuposto a polivalência e a hegemonia das artes plásticas pela afirmação da arte-educação desde a década de 1970” (SUBTIL, 2012, p. 147).

Sobre a supremacia das artes visuais no ensino de Arte, Marques (2011) afirma que nas décadas de 1980 e 1990 o ensino de Arte dava mais enfoque para as artes visuais e ignorava fortemente as outras linguagens. Para Morandi (2012, p. 78), este é um grande problema que ainda não foi superado.

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino, e o próprio termo *arte* vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura etc.

A professora Minerva identifica a predominância das artes visuais no ensino de Arte e sente dificuldade em trabalhar com teatro e dança na escola. A professora se sente desanimada com esta situação.

“Então, percebo que a escola está muito engessada no ensino de uma linguagem única, que é mais fácil cuidar, que é a que sempre foi cuidada, que é artes visuais. Nada contra, porque eu também tenho essa formação, mas eu percebo muito isso. Se eu não tivesse força de vontade, eu já teria desistido de dar aula de teatro e de dança, porque é muito desgastante” (MINERVA, 2019).

Antes da obrigatoriedade da Educação Artística, em 1971, já existia a disciplina de Desenho em escolas primárias e secundárias. Do ponto de vista histórico, por décadas o ensino de desenho e artes visuais predominou na escola. A formação inicial de inúmeros professores, coordenadores e diretores de escolas foi em Educação Artística e de caráter polivalente. A fala dos gestores é datada de uma época em que o ensino de Arte era pautado nas artes visuais, nas atividades manuais, no uso do desenho, da pintura e da colagem.

“E aí teve uma coordenadora uma vez que chegou para mim [...] e falou assim, ‘Eu já dei aula de artes’, na época... muitos anos atrás, em que os pedagogos davam aula de arte, aliás, acontece até hoje, né? E ela falou assim: ‘Cara, dá umas atividades de crepom, de colar’, não sei o que lá... ‘Para dar uma acalmada neles’. E aí, as primeiras vezes que eu ouvi isso, me fez muito mal. A segunda vez que eu ouvi isso, me fez pensar. A terceira vez que eu ouvi isso, eu falei: ‘Cara, eu preciso respirar’” (SYRO, 2019).

O fato de a coordenadora pedagógica citada por Syro ter dado aula de Arte em tempos passados não garante que as práticas pedagógicas daquela época sejam adequadas para a realidade atual. É preciso que coordenação e direção reconheçam as mudanças ocorridas no ensino de Arte e busquem estabelecer um diálogo com os novos professores, que possuem outra formação e estão há pouco tempo na escola. Isso é mais benéfico do que impor ao professor recém-chegado práticas de ensino que ele desconhece ou rejeita, simplesmente por ter uma formação em outra área artística que não é artes visuais, que não é polivalente.

A arte como sinônimo de artes visuais não é um entendimento exclusivo dos gestores, mas dos alunos também, que estão habituados com o desenho e outros conteúdos de artes visuais, reforçando a hierarquia existente entre as linguagens artísticas (FREITAS, 2012). Para os alunos, a aula de Arte se resume a desenhar e pintar.

“Eles ainda têm, por incrível que pareça, mesmo sendo um 2º ano, eles acham que estão na aula de Arte para desenhar. Até dos professores a gente ainda ouve: ‘Ah, você

vai desenhar na aula de Arte, agora não é hora de desenhar’, coisas assim a gente ainda ouve” (ROSA, 2019).

Para as crianças, as atividades de desenho e pintura são tão presentes que a arte se resume a isso.

“Minhas turminhas, por exemplo, já estão no 5º ano [...] passaram por mim no 4º e no 3º ano. Já passaram. Então, eles já sabem, eu vejo, eu percebo isso. Quando eu falo assim: ‘O que é arte para vocês?’, ‘É desenhar, pintar, desenhar, pintar, desenhar, pintar’. Chega no 5º ano eu faço a mesma pergunta na primeira semana de aula: ‘O que que é arte para vocês?’. ‘Ah, arte é você ser artista, você pode ser ator’. Já tem a cabecinha diferente [...]. Então, isso eu percebi que eu já consegui, já não é mais só pintar e desenhar, que arte é muito mais” (PINA, 2019).

A professora Pina percebe uma melhora no entendimento dos alunos do que vem a ser arte. É uma conquista que não seria possível se não houvesse uma continuidade do trabalho de Pina com essas turmas. Se as aulas de teatro e dança ocorressem por um período breve e sem continuidade, dificilmente os alunos teriam condições de vivenciar e perceber que a arte não se resume ao desenho ou à pintura.

O ensino de teatro e dança na escola não é tarefa fácil, posto que são inúmeros os entraves sustentados pelo desconhecimento e marcas históricas. Diante disso, o professor precisa persistir, resistir, desenvolver outras metodologias para o desenvolvimento de suas aulas, ampliando seu conhecimento nas áreas de teatro e dança, sem precisar recorrer superficialmente a conteúdos de outras linguagens para solucionar questões que poderiam ser tratadas dentro de sua área de formação. O teatro e a dança são áreas do conhecimento e possuem suas especificidades que são capazes de atender ao professor nas diversas demandas que existem em sala de aula. Por meio do aprofundamento nas linguagens de teatro e dança, o professor consegue estruturar suas aulas, elaborar planejamentos, desenvolver metodologias, estabelecer procedimentos e produzir trabalhos artísticos que possibilitem ao aluno criar, explorar, se expressar e construir saberes em arte.

Evitar o ensino de teatro e dança em decorrência das dificuldades e impossibilidades que surgem em sala de aula ou no contato com a gestão e coordenação escolar, prejudica o pleno desenvolvimento do teatro e da dança na escola. Precisamos pensar coletivamente, refletir sobre nossa prática, questionar nossas escolhas e não nos isolarmos em um trabalho solitário que abandona o ensino de teatro e dança em decorrência dos obstáculos, pressões e exigências externas.

Como disse a professora Esmeralda: “um passo atrás meu, é um passo atrás da categoria inteira”. Quando eu desisto de ensinar teatro e dança, eu prejudico um movimento político (de professores, pesquisadores e entidades relacionadas) que há anos luta pela valorização, reconhecimento e desenvolvimento do teatro e da dança na escola.

“O ano passado [...] tinha uma professora de artes cênicas que só trabalhava visuais [...] Em uma conversa de PL, de planejamento, horário de planejamento lá na escola, eu descobri que ela era de cênicas, não vou lembrar onde que ela fez cênicas agora, mas ela era de cênicas e só trabalhava visuais. Eu ainda perguntei: ‘Mas você não trabalha artes cênicas, não consegue atrelar o conteúdo?’ Ela falou: ‘Eu até consigo, mas eu optei por não.’ Como ela trabalhava só com os pequenininhos, só com a educação infantil, ela optou por trabalhar mais visuais, massinha, desenho, recorte, essas coisas. E... respeitei [...] e a aula é de ARTE, então ela pode ali, tem de certa forma uma abertura. A própria legislação, ela nos dá essa possibilidade de polivalência, infelizmente. Eu não acredito na polivalência [...]” (ROSA, 2019).

Assim como a professora Rosa, nós não acreditamos na polivalência. Ao longo dos anos ela se mostrou insuficiente para um ensino de Arte de qualidade, que valorizasse igualmente todas as linguagens artísticas. Defendemos uma postura de resistência do professor de teatro e dança na escola. Essa resistência se traduz como a determinação em um ideal, mas às vezes deve ser sinônimo de oposição e relutância. O próprio ensino de dança na escola é um ato de resistência (OLIVEIRA, 2017). O professor precisa estar preparado para lidar com as situações e embates que comprometem sua atuação na escola. Se na formação inicial do professor essas questões (embates, dificuldades e desconhecimento) não foram contempladas ou não se fizeram tão presentes, na realidade escolar elas estarão diariamente impulsionando o professor a (re)agir, responder, contrapor, propor.

Dos desafios com os quais o professor licenciado em Artes Cênicas precisa lidar na escola, um dos primeiros é a resistência e imposição da direção escolar. É por meio de uma relação de poder que a direção impõe ao professor metodologias e procedimentos de caráter polivalente. Nas narrativas dos professores, a figura da direção foi citada em vários momentos, quase sempre em situações de conflito e divergência. O professor Syro, depois de vários relatos sobre as dificuldades (falta de compreensão, impedimentos, imposição da polivalência, falta de parceria) enfrentadas com determinada diretora de uma escola, fez a seguinte reflexão:

“De certa maneira, subjetivamente falando, e aí é uma interpretação muito pessoal, não é nada científico, há uma ideia também do empoderamento da direção. É como se ela mandasse ali. Então quando ela fala: ‘Eu acho que tem que ser isso mesmo’, não é ela que acha, não está na função dela falar isso, ser isso. Está em um outro patamar da pesquisa diária do educador, que é muito pessoal também, o educador com a sua turma” (SYRO, 2019).

A percepção de que a direção escolar manda na escola está presente na relação de poder que há entre o professor e a direção. A direção escolar é uma função desempenhada por profissional da educação, admitido por meio de eleição, concurso ou indicação. É uma função de coordenação político-pedagógica e institucional desempenhada pelo profissional “que representa o poder instituído na escola e tem por tarefa primordial coordenar a gestão escolar, representar a instituição, responder administrativa e politicamente, zelar, dar suporte e fazer cumprir os objetivos pedagógicos da escola” (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p. 175).

Em essência, a natureza do trabalho do dirigente escolar é política, pois cabe ao dirigente conduzir o processo político de gestão da escola (SOUZA; GOUVEIA, 2010). O gestor, também chamado de diretor, ocupa o cargo de hierarquia mais elevado dentro da escola. Sendo assim, “a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição” (PARO, 2010, p. 763).

Muitas funções e responsabilidades são atribuídas ao profissional da educação que ocupa a função de gestão, que é de caráter político e sustentada pelo poder que a reveste. Concordamos com a afirmação de Souza (2012) sobre as relações de poder que existem no processo político que constitui a gestão escolar.

[...] a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. Assim, visam a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, leva-los a agirem como elas pretendem (SOUZA, 2012, p. 159).

O pensamento de Souza (2012) pode parecer contundente num primeiro momento, mas elucidada muito bem várias questões trazidas ao longo desta dissertação. No Capítulo 3, comentamos o caso de uma professora que não conseguiu trabalho em uma escola por travar um embate com o vice-diretor no momento da entrevista de trabalho. O vice-diretor, no momento da entrevista com a professora, assumiu a figura de uma autoridade dominadora, fruto do poder contido no ato de gerir. O poder que existe no cargo de gestão é real, mas isso não o torna aceitável ou inquestionável. Como professores e pesquisadores da educação, precisamos reconhecer o grau de controle que existe na mão dos dirigentes escolares e o poder que a eles é atribuído. Este é o primeiro passo para se pensar em mecanismos mais democráticos para a escolha, atuação e formação dos diretores escolares (SOUZA, 2012).

Quando a gestão impõe ao professor seu próprio ponto de vista e interesse com o intuito de que o docente aja conforme seus objetivos, cria-se um ambiente hostil para ambas as partes.

Não há diálogo, mas resistência; não há trocas, mas imposições; não há motivação, mas desgaste. A reflexão do professor Syro sobre o empoderamento da direção, a ideia de que a gestão manda na escola e no trabalho do professor, é uma percepção real que se manifesta em ações e na relação entre o professor e a gestão. Souza (2012) explica que o diretor é o dirigente, é o chefe da repartição pública, é autoridade. O professor, ao desenvolver seu trabalho na escola, reconhece a autoridade e poder da direção, cabendo-lhe decidir a maneira mais viável ou possível de lidar com isso.

Mais uma vez, o professor é convocado a agir, questionar e combater as práticas e imposições que considerar abusivas. Neste aspecto, o professor não fica sem respaldo, pois conta com o suporte e orientação da Secretaria de Educação, na figura de professores técnicos que trabalham diretamente com os professores e em diálogo com as escolas.

4.2 Espaço físico

A ausência de estrutura física adequada para as aulas de teatro e dança foi citada pelos cinco professores entrevistados. Em vários momentos das narrativas, os docentes mencionaram as dificuldades provenientes da falta de local adequado para suas aulas. A fragilidade da infraestrutura da escola também é assunto recorrente em pesquisas acadêmicas, como pudemos ver no Capítulo 1, com as pesquisas de Pereira (2014), Souza, Hunger e Caramaschi (2014), Batalha (2016) e Oliveira (2017).

A falta de estrutura física é, em última instância, 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 pedagógicas 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).

A professora Rosa relatou que lhe faltam ferramentas para ensinar teatro, não por falta de interesse, mas pela dificuldade que é dar aula em uma sala cheia de mesas e cadeiras, com um chão que está sempre sujo mesmo com a limpeza diária. As condições da sala de aula determinam o trabalho da professora Rosa que, em respeito aos alunos, nem sempre pede para eles se sentarem ou deitarem no chão.

O espaço adequado para as aulas de teatro não se resume ao chão limpo, embora seja um elemento básico. As condições espaciais adequadas são imprescindíveis e não devem ser vistas como ostentação.

O teatro necessita de um espaço físico diferenciado (da sala de aula com cadeiras) para ser realizado. Requer: piso adequado aos movimentos corporais; revestimento acústico que permita a realização de atividades “barulhentas”, de modo que não interfiram nas outras aulas; ventilação adequada à realização de atividades corporais em locais fechados; instalação elétrica que permita a utilização de pequenos refletores ou outros efeitos de iluminação; um local para armazenar os materiais cênicos (figurinos e adereços); sala com possibilidade de escurecimento e equipamento de sonorização (ALMEIDA JUNIOR, 2013, p. 64).

O que Almeida Junior (2013) elenca como sendo necessário ao ensino do teatro parece algo fora da realidade da escola, mas não podemos restringir o ensino de teatro às limitações da escola. Mesmo que não haja uma sala com revestimento acústico ou instalação elétrica para uso de refletores, devemos reivindicar tais elementos e mencioná-los sempre que possível em nossa lista de prioridades junto à gestão da escola e Secretaria de Educação.

A ideia que se tem de que a quadra de esportes é a solução para os professores de teatro e dança é um equívoco, pois a quadra não é um espaço adequado para as aulas.

“O espaço não é adequado para uma aula decente de Arte, seja ela de artes visuais, de teatro, de dança. Se eu precisasse de uma sala, sem ter nada... não tem sala ociosa na minha escola, por exemplo. Então tem que preparar a sala que eu tenho. Eu tenho que sentar no piso frio [...] e eu tenho que obrigar o aluno, ou não, a fazer aula sentado no chão frio. Não tem um tapete emborrachado, alguma coisa do tipo. Não tem um espaço, uma estrutura. [...] Eu percebo que, se vai fazer ensaio ou alguma outra coisa: ‘Ah, usa o espaço da quadra’. Mas aquele espaço é tão amplo para os alunos usarem, e vai estar com outras turmas de Educação Física, vai ter tanta informação para os alunos receberem, que aquela aula [...] não vai render [...]. E a quadra, por exemplo, se choveu [...] ela fica lá isolada porque não tem acesso coberto a ela. Então fica muito difícil a questão de espaço” (MINERVA, 2019).

Para a professora Minerva, não existe espaço adequado na escola para suas aulas. A professora fala das consequências de se utilizar um espaço inadequado, que compromete o conforto e segurança dos alunos. Ela se incomodada de ter que pedir para os alunos sentarem no chão frio. Quando a “solução” apresentada por terceiros é o uso da quadra de esportes, o problema se agrava, pois a quadra não é um espaço adequado, é muito amplo, produz eco e não favorece o trabalho com a turma.

A quadra comporta várias turmas ao mesmo tempo, principalmente nas aulas de Educação Física. Como a professora pode conseguir conversar ou pedir a atenção dos alunos se, em volta deles, outros estão jogando futebol, vôlei ou estão participando de alguma gincana ao som de gritos, palmas e apitos? A aula na quadra tem muitas interferências que dificultam seu andamento. O chão da quadra é sujo e, quando chove, o espaço não pode ser utilizado por falta de cobertura.

A alternativa da professora é procurar uma sala vazia, uma sala que por algum motivo não seja utilizada para aulas regulares. A sala vazia é chamada pela professora de sala ociosa, justamente por não estar em uso ou servir apenas como depósito de materiais escolares. Diante da falta de estrutura básica para as aulas de teatro e dança, a garantia de um espaço vazio é prioridade para a professora. A maneira convencional como a escola está organizada torna-se um desafio para o ensino de teatro e dança.

Empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio é praticamente condição *sine qua non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola. Raramente as instituições de ensino formal têm um espaço específico para atividades deste porte. Verificamos que não estão preparadas nem equipadas para acolher outras formas de ensino-aprendizagem que não seja a convencional: sala de aula com carteiras e lousa, para os alunos permanecerem sentados e o professor à frente falando (STRAZZACAPPA, 2008, p. 3).

Embora a sala vazia (ociosa) seja viável, não é a solução definitiva para a falta de espaço adequado, pois o ambiente das aulas de teatro e dança não pode ser improvisado. A professora Pina relata que a sala vazia pode ser adequada para as aulas de teatro, desde que a gestão da escola ajude a garantir este espaço.

“Eu cheguei para o diretor da escola e falei: ‘Diretor, eu estou sabendo que tem sala vazia aqui. O senhor tem que me arrumar uma sala de teatro’. Ele: ‘Sala de teatro?’, eu falei: ‘Uma sala de teatro. Eu sei que tem sala vazia pois já me falaram. Sabe o que precisa para uma sala de teatro?’, ele: ‘O quê?’, eu falei: ‘Nada, uma sala vazia’. Aí ele falou: ‘Então pode deixar, só me dá um tempinho que eu estou acabando de organizar as coisas, você vai ter sua sala de teatro’. Eu falei: ‘Nem que seja para o 2º semestre, mas arruma minha sala vazia, só uma sala vazia’. Assim é outra coisa, você pegar a turma e levar para a sala vazia” (PINA, 2019).

Identificar uma sala vazia na escola é o começo para se pensar em uma sala de teatro ou dança, mas a tarefa do professor em parceria com a gestão não se resume a isso. É preciso garantir iluminação e ventilação adequadas. A sala também precisa de limpeza diariamente. Para exercícios no chão, é importante pensar em tapetes que protejam o corpo do aluno no contato com o solo. A sala deve ser utilizada apenas para esta finalidade (aulas de teatro e dança), não podendo servir como depósito de materiais. A chave da sala é responsabilidade dos professores que dela farão uso. Na porta da sala pode haver uma placa identificando sua finalidade. Transformar a sala vazia (ociosa) em sala de teatro e dança requer planejamento, recursos, adequações e constante apoio da gestão, para a garantia, reconhecimento e manutenção do espaço.

Os espaços alternativos da escola também podem ser uma solução para a falta de estrutura física adequada, mas isso vai depender do tamanho e dinâmica de cada instituição. Pátios e corredores podem ser viáveis, mas por pouco tempo, já que quase sempre são locais de circulação de pessoas, como argumenta a professora Pina:

“Então, às vezes, eu levo no canto, mas na escola [...] é difícil você falar: ‘Eu vou ter um cantinho assim, onde não vai passar muita gente’. Não! Normalmente, é lugar de passagem [...] Então é preferível afastar carteira e ficar na sala, pelo menos ali você consegue controlar melhor. Isso daí é um grande problema. Não só comigo, todo mundo fala a mesma coisa, não tem uma sala específica” (PINA, 2019).

Pina se preocupa com o controle da turma, com a necessidade de manter o silêncio das vozes e dos corpos, evitando reclamações de outros professores ou mesmo da direção. Uma aula de Arte dentro da sala com mesas e cadeiras não é viável quando a proposta é explorar o espaço, o movimento ou a criação em teatro e dança. O silêncio da turma é algo que não dialoga com o desenvolvimento da aula. Se os alunos das salas próximas estiverem fazendo prova ou algum trabalho que exige silêncio, a aula de Arte vira motivo de reclamação.

O professor Syro relata uma situação que ilustra o incômodo que aulas de Arte geram em outros professores devido à utilização de espaços alternativos da escola.

“E aí a maior dificuldade que eu tenho hoje em dia na escola (eu entrei em 2018 nessa nova escola), eu já tive algumas reclamações da coordenação [...] Teve um toque de um coordenador que falou: ‘Olha professor, teve uma professora que reclamou dos seus alunos, estavam fazendo barulho’, porque eu tirei eles da sala e falei: ‘Vocês vão montar uma cena em algum lugar específico da escola, então vá para esse lugar e ensaie lá’. E... são adolescentes, são crianças, então eles fazem barulho, eles brincam, mas eles se propõem a fazer. Pelo menos essa turma se propôs a fazer. E aí a professora, que eu não sei quem é, não importa, reclamou da bagunça, que estavam destruindo tudo, acabando com tudo, segundo o coordenador. E aí ele falou que chegou lá, viu que não era nada disso, que só estavam conversando, e ele falou assim: ‘Ah professor, você sabe que na escola é difícil, o senhor faz umas coisas diferentes’ [...] ‘Eu sei, estou ligado. Já faz um tempo que eu sou professor e isso acontece mesmo, é normal’” (SYRO, 2019).

A professora mencionada por Syro, que reclamou da aula de teatro, demonstrou falta de entendimento e resistência a formatos de aula que diferem do modelo tradicional, de alunos em silêncio, sentados nas cadeiras enfileiradas e voltadas para a lousa. Persiste na escola uma ideia de silenciamento dos corpos e de controle do movimento que se torna inviável em uma aula de teatro.

[...] Os corpos são distribuídos no espaço vazio, sem a segurança do comportamento naturalizado nas classes e cadeiras. No espaço vazio, não funcionam as regras do

espaço da sala de aula, configurada por um mapa que define o lugar de sentar de cada aluno, o que denominam “espelho da sala”. No espaço vazio, as regras por anos incorporadas e as condutas desenvolvidas na relação com essas regras não valem (FALKEMBACH, 2017, p. 71).

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 sensível. Deve-se reconhecer as necessidades específicas do ensino e aprendizagem da arte. Disponibilizar os elementos materiais e espaciais básicos que a arte precisa é indispensável para o seu desenvolvimento. A sala destinada às aulas deve ser adequada e ventilada, além de atender às necessidades específicas de cada linguagem artística que será trabalhada. No caso do teatro e da dança, é preciso que haja espaço para as práticas corporais, de pesquisa do movimento, exploração das possibilidades do corpo no espaço, composição coreográfica e cênica.

A estrutura adequada 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 de Arte, um espaço que seja mais livre e flexível (BRASIL, 1997). No entanto, diante da impossibilidade de a escola oferecer tal estrutura, cabe ao professor identificar meios para adaptar o espaço disponível e assim desenvolver suas aulas.

Contudo, diante da realidade, sabemos que o ambiente físico escolar nem sempre é adequado para o desenvolvimento da Arte e as especificidades das linguagens artísticas nem sempre podem ser contempladas nas dinâmicas e na organização dos tempos e dos espaços escolares [...] É imprescindível compreender que o professor de Arte tem autonomia para lidar com a falta desses espaços, como, por exemplo, buscar liberar o espaço para a prática artística, afastando as carteiras da sala (CAMPO GRANDE, 2020, p. 42).

Na medida em que a escola não consegue disponibilizar ao professor aquilo que ele precisa para desenvolver seu trabalho, resta ao professor enfrentar o problema criando situações favoráveis para as aulas, a partir das condições estruturais da escola. Na organização do espaço, o professor precisa se atentar para os materiais a serem utilizados, para a clareza visual do ambiente e para o caráter mutável e flexível do espaço, que possibilita diferentes disposições dos materiais, objetos e criações (BRASIL, 1997). Ao conhecer e explorar o espaço possível

para as aulas, o professor adquire propriedade para transformar e adequar o ambiente, usufruindo melhor dele.

Todo ofício requer um lugar, no caso, a sala de aula. É fundamental conhecer espacial e socialmente a sala de aula. Observar as suas características acústicas, conhecer para onde se abrem as janelas e as possibilidades de alterar a distribuição dos alunos naquele local. Do mesmo modo, conhecer quem são os sujeitos que vivem e *usam* o lugar. Pois nesse espaço se constituirá a prática da *saber-ser* e do *saber-fazer* que permitirá a identidade do futuro professor com aqueles que fazem parte do mesmo ofício na escola (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 55, grifos do autor).

Não é responsabilidade do professor resolver os problemas de infraestrutura da escola, mas, estando diante do problema, o profissional se coloca como partícipe das possíveis soluções. Mas a postura ativa do professor não significa o fim do problema, pois a escola precisa se adequar estruturalmente para comportar as aulas de teatro e dança, mesmo que isso ocorra de maneira gradativa.

Um plano de ensino que contemple as fragilidades da infraestrutura, e que seja elaborado em diálogo com a gestão escolar, possibilita uma maior autonomia do professor na tomada de decisões que ajudem a minimizar a carência de espaço adequado.

As aulas de Arte podem e devem ser desenvolvidas dentro das salas de aula, em espaços alternativos da escola, caso não haja espaços adequados pelos mais diversos motivos. É importante ressaltar que essas dinâmicas e condições devem sempre estar previstas e suportadas por um plano de ensino adequadamente estruturado e em condições de desenvolvimento por parte do profissional de Arte, que entende o campo espacial como elemento base para o processo de ensino e aprendizagem (CAMPO GRANDE, 2020, p. 42).

Se o professor de Arte pensa na utilização de espaços alternativos da escola ou na reorganização da sala de aula para ministrar suas aulas, a gestão deve lhe dar apoio e suporte para evitar reclamações de outros professores. A aula de Arte no pátio, no jardim ou na sala não pode ser vista por outros professores como bagunça ou falta de controle, pois essas aulas não se enquadram nas ideias tradicionais de organização e comportamento escolar.

Com isso, entende-se que durante a aula de Arte, serão produzidos sons, ruídos, músicas, movimentos, pinturas, rodas, danças, cenas, de modo que um processo de aprendizagem adequado em Arte não se limita a conceitos de “organização” ou “comportamento” padrão, sinônimos de alunos contidos e silenciados em suas carteiras (CAMPO GRANDE, 2020, p. 42).

O professor, em seu constante processo de formação, deve refletir sobre os espaços da escola e identificar maneiras de ocupá-los em favor de suas aulas. O diálogo e a parceria com

a direção são importantes, assim como um trabalho de orientação aos outros professores que não entendem a dinâmica das aulas de teatro e dança. Essas ações podem partir do próprio professor de Arte, como uma tentativa de dirimir o problema existente. Contudo, as ações do professor não devem ser isoladas e solitárias, mas precisam envolver a Secretaria de Educação, com vistas a fomentar e fortalecer iniciativas de enfrentamento das dificuldades.

4.3 O trabalho do professor de Arte licenciado em Artes Cênicas

Nesta seção propomos algumas reflexões sobre os desafios existentes no trabalho do professor de Arte. Como apontam as autoras Moreira, Nascimento e Ribeiro (2016) em seu levantamento de artigos com a temática dança e educação, em cerca de 20 anos (1996 a 2015) os problemas da dança na escola ainda não foram superados, e a dança continua a enfrentar os mesmos percalços. Diante de um cenário de lentas mudanças, precisamos continuar em debate para melhor entender os problemas, suas causas, origens e meios de enfrentamento. Além da polivalência e da falta de estrutura física adequada, outros desafios atravessam o trabalho do professor de Arte.

A hierarquia presente no conhecimento escolar reserva à arte um lugar de inferioridade. Embora tenham ocorrido inúmeras transformações na 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, são muitos os mal entendidos que permeiam a arte no ensino formal (TOURINHO, 2012).

O ensino de Arte é pouco valorizado e visto sob a ótica de certos preconceitos. Falta uma compreensão do conhecimento em arte (MAGALHÃES, 2012). A desvalorização da arte não é simples lamentação, mas uma realidade que está posta na escola.

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).

A luta pela valorização e garantia do ensino da arte é histórica. As mudanças na legislação educacional brasileira no que diz respeito ao ensino da arte mostram que, ao longo dos anos, esta área do conhecimento vem adquirindo mais espaço e relevância na escola, mas a

efetivação das leis depende da disposição e engajamento de cada agente que atua na e para a escola.

Hoje, temos professores habilitados em teatro e dança nas escolas da Reme de Campo Grande, mas a dança, até o ano de 2019, não era contemplada no Referencial Curricular de Arte. Temos em Mato Grosso do Sul duas universidades que oferecem licenciaturas presenciais em teatro e dança, mas é baixo o número de egressos que vai trabalhar nas escolas. A polivalência no ensino de Arte é combatida pela Semed, pelos professores e cursos de formação, mas esse pensamento persiste na escola. O professor tem autonomia para atuar na sua área de formação, mas paralelamente lhe é exigido produzir trabalhos artísticos em um curto espaço de tempo e de maneira superficial para atender às necessidades da escola. A arte é legalmente reconhecida como componente curricular e o ensino das quatro linguagens é obrigatório, mas existe uma desvalorização da arte e do trabalho do professor. Hoje temos professores licenciados em Artes Cênicas com uma formação que valoriza a especialização do conhecimento, mas existe na escola incompreensão e resistência em relação ao teatro e à dança.

Para Almeida Júnior (2013), o teatro ainda carece de reconhecimento e visibilidade dentro do componente curricular Arte. Mesmo com a presença histórica do teatro na educação (antes mesmo dos jesuítas) e no 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).

Embora Almeida Júnior (2013) refira-se ao professor recém-formado, entendemos que a situação também pode ocorrer com o professor mais experiente, caso ele não tenha clareza dos propósitos do ensino de teatro. A falta de oportunidade para o desenvolvimento do teatro na escola não acontece apenas para o professor iniciante, pois é fruto de concepções e práticas pedagógicas que remontam desde a obrigatoriedade da arte no currículo escolar. No início do século XX, o teatro na escola se resumia a montagens cênicas voltadas para a comemoração de datas cívicas ou para a animação de eventos solenes. A partir de 1940, a arte passou a ser pensada como conhecimento importante para o desenvolvimento expressivo do aluno, mas

ainda era considerada atividade secundária e menos importante do que os demais componentes do currículo. Com a obrigatoriedade da Educação Artística, em 1971, instaurou-se a polivalência no ensino da arte que tanto prejudicou o desenvolvimento das linguagens artísticas no contexto escolar (SANTANA, 2002).

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 PCNs a apresentaram como parte integral do ensino de Arte. Legalmente, a dança foi inserida no componente Arte há 23 anos por meio dos PCNs. 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).

O fato de a dança ter sido inserida nos PCNs de arte, em 1997, embora seja motivo de comemoração, acarretou uma série de problemas que construíram o percurso histórico da dança nas escolas. Por muitos anos, o ensino da dança foi marcado pela falta de profissionais qualificados. 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 inserção da dança na escola “é adolescente e como tal passa por uma série de transformações, se vê em grandes contradições, está em busca de maturidade, entra em crise porque está em transição, período de afirmação de identidade” (PRONSATO, 2012, p. 5). A dança na escola 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).

É um equívoco entender a dança como simples atividade recreativa ou ferramenta de ensino para outros componentes curriculares considerados mais importantes. A relevância da dança não está na elaboração de apresentações comemorativas ou atividades de apoio para outras áreas, pois a dança é conhecimento em si, de igual importância em relação aos demais componentes curriculares.

A dança era também utilizada como atividade recreativa e lúdica, não havendo, por parte das escolas, a intenção de promover seu ensino, mas sim de utilizá-la como forma de distração e compensação, para as disciplinas intelectuais, ou de ilustração de conteúdos de outras áreas. Esse caráter instrumental da dança, da arte em geral, ainda

permeia o universo escolar, principalmente no âmbito da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental [...] Dificilmente se assume que a importância da dança está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas [...] (MORANDI, 2012, p. 83).

A falta de reconhecimento da dança é fruto de concepções errôneas sobre seu ensino. Em vista disso, os professores de dança devem se preparar para enfrentar:

[...] a falta de compreensão sobre o ensino de arte, a desvalorização de seu trabalho quando visto como simples momento de lazer ou de preparação para as festividades, os problemas de falta de estrutura física para as aulas de dança, e as novas dificuldades pedagógicas que enfrentarão neste percurso, porque não há receitas nesse processo que será sempre único (PRONSATO, 2012, p. 9).

Os desafios que o professor de dança encontra na escola precisam impulsionar a formação continuada voltada para a defesa e garantia do trabalho do professor. O professor não é o único responsável pelo (in)sucesso do ensino de Arte, mas é fundamental que ele adote uma postura de enfrentamento.

Ora, o professor de dança já sabe que terá que lidar com as exigências, incoerências e com a não compreensão de sua área por parte dos próprios alunos e dos colegas de trabalho. E ainda tem que passar pelo sofrimento e humilhação de ter garantido seu lugar na escola, não ser aceito e ter que lutar judicialmente para garantir os seus direitos (PRONSATO, 2012, p. 12).

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 explica 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.

Essas atribuições podem ser passivamente aceitas pelo professor, caso ele não tenha clareza do seu trabalho e dos objetivos do ensino da arte. A professora Esmeralda narra como ela se posiciona diante de situações como essa:

“[...] Eles colocaram uma pedagoga para atender as áreas de Arte e Educação Física. Ela quer que a gente faça mural, dê aula, ajude nas festas da escola, ensaie dança, tudo ao mesmo tempo. Quando a gente fala: ‘Não, não é assim que funciona’, que ela tem que ir lá para a frente fazer o mural, ela diz: ‘Ai, eu estou cansada’. Eu falei: ‘mas é

isso que vocês querem que a gente faça, vocês querem que a gente esteja em sala e faça mural ao mesmo tempo?” (ESMERALDA, 2019).

Quando Esmeralda enfatiza que a coordenadora é pedagoga, ela mostra que existem divergências entre o seu pensamento (professora de Arte) e o da coordenadora (pedagoga). A falta de compreensão da coordenadora em relação ao ensino de Arte aparece nas exigências que ela faz à professora. A arte é vista como ferramenta voltada para produções artísticas superficiais e sem responsabilidade com o ensino e aprendizagem. Se a professora aceita as diversas funções que a escola lhe atribui e assume a responsabilidade pelas apresentações dos eventos escolares, há uma sobrecarga de trabalho e o ensino de Arte fica prejudicado.

Esmeralda discorda da coordenadora e argumenta que não é possível um professor assumir tantas funções. Se a professora de Arte não aceita fazer as atividades extras, quem ficará responsável pelas apresentações artísticas da escola? Será atribuída esta função a outro professor, mesmo ele não tendo formação na área de arte? A escola aceitaria ficar sem as apresentações artísticas pelo fato de a professora se posicionar contrariamente à maneira como ocorrem essas produções? Qual a real finalidade da escola em sempre oferecer apresentações artísticas nos eventos do calendário?

O professor de Arte que se recusa a elaborar apresentações artísticas acaba reduzindo sua visibilidade na escola, pois é no momento das apresentações que o professor tem a chance de ser lembrado e reconhecido, como nos mostra a professora Minerva:

“Professor de Arte não é reconhecido mesmo, só é lembrado na hora que tem festa junina, que tem apresentação do dia das mães [...] ‘Nossa, vai chegar a páscoa, faz uma apresentação?’, ‘Mas eu só tenho duas aulas por semana e você quer uma apresentação? Eu tenho só duas aulas! Não é assim que funciona!’” (MINERVA, 2019).

A professora Minerva relata a falta do reconhecimento do seu trabalho por parte de outros agentes da escola. Ela se sente incomodada em ser requisitada apenas nos momentos em que é preciso preparar alguma apresentação. É uma tarefa difícil, pois a professora fica com a responsabilidade de criar algo em pouco tempo e em paralelo com as responsabilidades que já possui em sala de aula.

A dança ainda é vista como sinônimo de festividade [...] Algumas festas têm como objetivo proporcionar a integração de pais, alunos e da própria comunidade. Nestas, geralmente não são todas as áreas que se envolvem, e os encargos recaem normalmente sobre as áreas de arte e educação física [...] (MORANDI, 2012, p. 89).

A decoração do mural também é uma exigência recorrente ao professor de Arte. Dependendo do tamanho da escola, existem vários murais de diversos tamanhos que precisam ser decorados constantemente, conforme a programação da escola. É uma atividade que o professor precisa fazer fora do horário de aula, com o risco de comprometer a hora do seu planejamento. Considerando a ideia aparente de que não existe escola sem mural e não existe mural sem decoração, resta ao professor de Arte assumir esta função.

“Eu sou a única professora de artes cênicas lá [...] Os outros são todos de visuais. Então, os de visuais aparecem porque eles fazem mural. Eu ajudo, eu recorto, eu colo, eu amo fazer essas coisas, não tem problema nenhum que alguém me solicite para ajudar, não tenho problema, mas fica claro, eu preciso deixar claro em vários momentos que eu não sou de visuais, eu sou de cênicas. ‘Você precisa da minha ajuda? Olha, eu quero te ajudar, mas não é a minha responsabilidade fazer esse mural’. E lá nessa escola professor de Arte é que faz o mural, então saem murais lindos, coisas lindas, obviamente. Eu sou a que recorta, eu sou a que cola, e eles aparecem mais, eles fazem as decorações de Dia das Mães, eles estão abertos para isso. Eu já conheci professores de Arte que se negam completamente, de artes visuais, que se negam completamente a fazer o mural, e eu também entendo, respeito, mas também entendo e respeito aquele que faz” (ROSA, 2019).

Rosa nos mostra como a decoração do mural é muito presente na escola. Além de ser a única professora de Arte com licenciatura em Artes Cênicas, Rosa sente que os professores licenciados em Artes Visuais têm mais visibilidade, pois se destacam na decoração dos murais e de outros ambientes da escola. Embora Rosa ajude na tarefa, ela se posiciona contrariamente a essa obrigação. Atribuir a decoração do mural ao professor de Arte gera discordância entre os professores, mas muitos continuam assumindo a função.

Não questionamos o teor educativo do mural, mas a maneira como ocorre a sua elaboração e manutenção. Decorar o mural em detrimento da sobrecarga de trabalho do professor é uma prática que precisa ser mudada, principalmente se o professor tiver que arcar com a compra dos materiais necessários para a decoração. Os temas que devem constar nos murais quase sempre são impostos pela direção, cabendo ao professor apenas executar. Será que os professores de Arte teriam a possibilidade de usar o mural para fomentar a arte na escola e despertar no aluno e na comunidade escolar o interesse pela dança e pelo teatro? Será que é dada essa abertura ao professor na escola?

Se o professor continuar aceitando passivamente a função de decorar o mural, nada vai mudar. Ao discordar desta função ou da maneira como ela é feita, o professor precisa expor o seu ponto de vista, questionar, propor outros meios de pensar e elaborar o mural. O mural não é obrigação do professor de Arte, seja ele habilitado em teatro, dança, música ou artes visuais.

“[...] aconteceu uma vez, a diretora falou assim: ‘Ah, agora que nós temos quatro professores de Arte...’ Lá a escola é cheia de mural, aqueles murais enormes. Aí a diretora separou, dividiu: ‘Dois vão cuidar desse mural, dois vai cuidar daquele’. Daí eu falei para o outro professor e para as meninas de música: ‘Nós não somos obrigados a fazer, isso aí é coisa de visuais [...]’” (PINA, 2019).

Discordamos da professora Pina que acredita que o mural é função do professor de artes visuais. Se para os professores de teatro e dança é difícil decorar o mural, para o professor de artes visuais também deve ser. Em outro trecho de sua narrativa, Pina menciona que não gosta de polemizar e que aceita a obrigação imposta pela direção. Embora não goste da função, a professora prefere acatar a ordem para não se indispor com ninguém. Seria benéfica esta atitude da professora? Atribuir a decoração do mural ao professor de artes visuais é a solução? Aceitar a função de decorar o mural para evitar discordâncias com a direção favorece o trabalho do professor?

A decoração do mural é apenas uma das várias funções que o professor de Arte se vê obrigado a assumir. As funções decorativas se somam a outras atribuições destinadas ao professor de Arte.

Decorar a escola, recortar bandeirinhas – essas incumbências são sempre destinadas às aulas de arte, como se os professores de outras áreas fossem incapazes de realizá-las e não pudessem tornar suas aulas disponíveis para isso. As danças sempre ficam sob a responsabilidade do professor de educação física. E mesmo sem nenhum trabalho anterior em dança, os alunos são submetidos a coreografias prontas, que, repetidas mecanicamente, constituem o “universo da dança” na escola (MORANDI, 2012, p. 89-90).

Para a professora Minerva, as aulas de Arte são limitadas à elaboração de produtos cênicos de reduzido valor artístico devido ao seu caráter simplista.

“Eles querem isso, porque aula de teatro é isso: ‘Vocês vão montar uma pecinha, vamos fazer um teatrinho, vamos fazer uma dancinha’, porque é ‘Assim’ que cria. ‘A professora de Educação Física faz!’ Eu falei assim: ‘A professora de Educação Física já tem esse hábito de criar coreografias pré-concebidas e os alunos já sabem que vão trabalhar o corpo na aula de Educação Física’” (MINERVA, 2019).

Existe uma comparação entre a dança feita na Educação Física e aquela feita pela professora de dança. Se o professor de Educação Física elabora com agilidade as coreografias exigidas pela escola, o professor de Arte também pode fazê-lo. A escola não sabe diferenciar a abordagem da dança na Educação Física e na Arte. As danças criadas pelo professor de Educação Física podem contribuir para uma disseminação de equívocos e generalizações em relação às criações em arte.

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos esportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

A construção do conhecimento em dança não ocorre pela “simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento” (MORANDI, 2012, p. 74). A aula de Arte, se reduzida à produção de teatrinhos e dancinhas, adquire caráter meramente expositivo, servindo de alegoria para os eventos da escola, que desconsidera o conhecimento em arte.

Cabe reiterar a importância de expressar o conhecimento da área enquanto campo específico. Sendo assim, não cabe a essas produções artísticas a função de decorar a escola em datas comemorativas, ou em qualquer outra ocasião. Tais produções desenvolvidas em sala de aula devem ser compartilhadas no intuito de fomentar a apreciação e a fruição artística e cultural da comunidade escolar, e não na intenção de serem alegorias decorativas ou atrações desprovidas de conhecimentos e processos em Arte (CAMPO GRANDE, 2020, p. 43-44).

A elaboração de apresentações artísticas é um problema devido ao não valor que se atribui a essas produções e ao trabalho do professor. Expressões no diminutivo — teatrinho, dancinha — não são bem recebidas pelo professor e favorecem a desvalorização do fazer artístico. O uso do termo teatrinho, por exemplo, está muito atrelado ao entendimento equivocado que se tem do teatro na escola.

[...] O ensino de teatro nas escolas não pode ser praticado, como é comum em muitas escolas, com o propósito de comemorar datas festivas e significativas para a escola e a comunidade em geral, nem pode também ser um espaço de exibição para deleite dos alunos e seus pais, pois assim os objetivos não serão alcançados, e o teatro, nesses moldes, não passa de um mero divertimento (RIBEIRO, 2004, p. 68).

A professora Esmeralda considera inaceitável a redução que se faz do ensino de teatro e dança na escola. A professora se sente ofendida quando algum agente da escola demonstra descaso com a elaboração de criações artísticas, como se fosse algo simples de ser feito e ao alcance de qualquer pessoa.

[...] Quando algum outro professor me fala: ‘Eu vou fazer uma dancinha para a festa não sei do quê’, eu me sinto muito ofendida, porque fora os quatro anos dentro da

faculdade, eu tenho no mínimo uns dez lá para trás para eu conseguir entrar na faculdade e me manter. E eu falo o mesmo sobre um profissional de música, assim como eu não quero ser ofendida, eu não vou ofender nem meus colegas da música, nem do teatro, muito menos das artes visuais, falando que eu estou ensinando o que é da área deles” (ESMERALDA, 2019).

A elaboração de coreografias de dança não são atribuições exclusivas do professor de Arte. Outros professores também preparam apresentações para diversas finalidades da escola, o que não se trata de um problema, pois a dança não é exclusividade do habilitado em dança. No entanto, a maneira como o processo de criação é conduzido pode conter equívocos e distorções, principalmente se o professor à frente da tarefa não tiver contato com a dança (prática, leituras, estudos, experimentações) e não souber mediar a experiência do aluno com a dança. Nestes casos, o ensino da dança se limita ao simples contato do aluno com a dança, sem atenção para o processo de criação do aluno e seu acesso ao conhecimento em dança.

Gestores, diretores de escola e professores que se contentam com dancinhas pontuais nas festas comemorativas e não questionam os processos porque passaram os alunos afirmam em suas atitudes que *contatos* entre a dança e a educação são suficientes no processo pedagógico: são tomados pela ingenuidade, pela funcionalidade, pelo pragmatismo – “a festa já está preenchida de alguma atividade para divertir e ocupar a comunidade” – são *inconsequentes* [...] Professores, gestores, aulas, pais e artistas que sugerem e estabelecem e proporcionam apenas contatos entre a dança e a educação, dificilmente estarão contribuindo para a construção da cidadania transformadora potencializada no ensino de dança. Os contatos são individuais, pontuais, auto-centrados – passivos e reprodutores. Os contatos dificilmente transformam (MARQUES, 2010, p. 29-30, grifos da autora).

Esmeralda problematiza a visão reduzida que se tem na escola em relação às produções em dança. Ao rever sua própria trajetória profissional e artística em dança, a professora entende que é o conhecimento adquirido ao longo dos anos que a habilita para trabalhar com a dança na escola. Todavia, existem professores que acham que para se produzir um trabalho artístico basta ter boa vontade e criatividade, posto que é algo simples. Tal pensamento deslegitima a arte enquanto conhecimento e ignora as especificidades da área.

De acordo com Marques (2010), as produções artísticas voltadas para animar festas, mostras e festivais representam a valorização extrema do produto artístico, pensamento que é comum entre diretores e coordenadores. As apresentações são mais valorizadas do que o processo. Isso mostra “a falta de consequência em relação ao conhecimento da dança e de seu potencial transformador” (MARQUES, 2010, p. 32).

O uso dos termos teatrinho e dancinha geram indagações, pois neles está contida uma ideia distorcida sobre a arte, como se a arte fosse apenas ferramenta de apoio a outras áreas ou mero entretenimento.

É muito comum, quando participamos de atividades teatrais na escola, como atores ou público, ouvirmos dos professores ou dos funcionários da escola comentários: “Foi bom o *teatrinho*?”; “Gostou do *palhacinho*?”; “Quando vocês voltarão com uma nova *pecinha*?”. Esse trato verbal comum quando falamos de teatro nas escolas é algo que reflete, se não um pensamento sobre o valor artístico, uma noção de que a arte é algo vinculado ao universo infantil e que a criança só entende algo fácil e “bonitinho”. O grau diminutivo, representado pelo sufixo *-inho*, como o próprio nome indica, ocasiona, em geral, a diminuição de sentido e valor do substantivo, ou seja, muitos educadores não percebem a importância das atividades teatrais no espaço da educação básica para além do mero entretenimento (TELLES, 2013, p. 13, grifos do autor).

As criações artísticas no contexto dos teatrinhos e dancinhas são trabalhos que podem ser receitados e estão ao alcance de todos, seja o professor conhecedor da área ou não. Para se montar uma pecinha de teatro não é necessário que o professor estude teatro, pesquise, vivencie ou aprecie teatro. O processo de criação do aluno e o aprendizado em teatro também são secundários, pois o foco está no produto artístico a ser elaborado. Se o professor de Arte se recusa a montar uma pecinha ou dancinha, é provável que outro professor assuma a tarefa, pois na escola existem aqueles que gostam de teatro e dança e têm boa vontade para fazer uma coreografia ou montar uma peça.

Precisamos ficar atentos à redução que se faz da arte na escola quando a pensamos no diminutivo, destituindo-a de suas especificidades e deslegitimando-a como área do conhecimento. A simplificação e esvaziamento da arte não contribuem para a criatividade e para o desenvolvimento cognitivo e expressivo do aluno.

Ensinar ao aluno que agora é hora da “dancinha” ou da “aulinha de arte” para ele relaxar, suar, “praticar a criatividade”, é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dele a capacidade de saber apreciar esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais (RENGEL, 2008, p. 5, grifos da autora).

Da mesma forma que as produções artísticas são tratadas como algo fácil, o trabalho do professor de Arte também não exige muito esforço. Se seguirmos o raciocínio de que a arte é atividade fácil, recreativa e utilitária, chegamos à conclusão de que o professor à frente deste trabalho despense pouco esforço para desenvolvê-lo. Este professor seria privilegiado pelo fato de lecionar um componente menos trabalhoso do que os demais. Seguindo este raciocínio,

chegamos a um pensamento que é comum na escola: o de que o professor de Arte não trabalha; o professor de Arte não faz nada.

A professora Minerva comenta situação desconfortável: “Os colegas de trabalho falam que eu não faço nada: ‘Ah não, você é professora de artes, você não faz nada...’ Ou falam assim: ‘Não, mas para quê? É artes, faz qualquer coisinha’” (MINERVA, 2019). A professora Pina também se queixa da falta de reconhecimento do seu trabalho e revela o incômodo que sente quando alguém na escola diz:

“Que professor de Arte não trabalha. Professor de Arte não trabalha [...] Então, isso incomoda um pouco, realmente, porque professor de Arte não trabalha, ainda mais a gente. No caso até o 5º que não tem prova, então, não trabalha. Só que eu nem ligo: ‘Ah, eu não trabalho, que bom, sorte minha, um dia eu vou...’ Teve um comentário uma vez assim para mim: ‘Ah, hoje você está trabalhando’, coisas assim... aí eu virei um dia e falei: ‘Sorte minha, né?’. Só virei e saí.” (PINA, 2019).

Embora a professora Pina fique incomodada com os comentários depreciativos sobre o seu trabalho, ela reage passivamente, ignorando as provocações. A professora declara não dar importância aos comentários, pois sempre vai escutar isso. Levando em conta que as ofensas ao trabalho da professora de Arte fazem parte de uma problemática histórica que precisa ser superada, a não reação é um problema. Se a professora de Arte tem consciência da importância do seu trabalho e do valor da arte na escola, ela precisa falar sobre esse assunto sempre que possível, mostrando aos demais agentes da escola que certos pensamentos são inadequados e precisam ser modificados.

Cada vez que a professora escuta de alguém que ela não faz nada, surge o momento de enfrentar, argumentar, levar o caso para a direção, orientar. Assim será possível implantar aos poucos as mudanças tão necessárias. Se a professora de Arte — que deveria ser a pessoa mais preparada para lidar com questões relativas à arte e seu ensino — não combater situações de preconceito e desrespeito, dificilmente as transformações irão ocorrer. O trabalho do profissional licenciado em qualquer área artística não se limita à sala de aula. Ao professor de Arte cabe também orientar e combater os preconceitos sobre o ensino de Arte.

O ensino de Arte sofreu significativas reformas ao longo dos últimos 50 anos, como a mudança de entendimento da arte na escola e dos conteúdos a serem abordados; a inserção das quatro linguagens artísticas; a obrigatoriedade de professores com formação específica; a luta pela superação da polivalência. Para o professor licenciado em Educação Artística (formação polivalente), as mudanças são ainda maiores, pois as convicções e práticas que eram aceitas antigamente agora são refutadas.

Não esperamos que as escolas se adequem à nova realidade do ensino de Arte (que se instaura desde a Lei nº 9.394/96) em pouco tempo, mas é preciso entender as mudanças e reconhecer os equívocos ainda cometidos.

“A dificuldade que eu tinha era mais a de compreensão da organização do teatro na escola. Tanto pela coordenação quanto pela direção [...] não existia uma compreensão total, que é óbvio, porque as coordenadoras não tinham formação artística. Então... planejamento, modo de escrita do planejamento, como que trabalha a expressão, ‘O que você quer dizer com isso?’, ‘O que que é alto, médio e baixo?’, enfim... ‘O que você está falando de máscara? O senhor escreveu máscara no seu planejamento, mas não teve nenhuma máscara que o aluno fez’” (SYRO, 2019).

O professor, esteja ele em sala de aula, na função de gestor ou atuando na coordenação pedagógica, precisa se abrir para as mudanças, transformar seu modo de pensar, considerar os novos conteúdos e procedimentos metodológicos, dialogando sempre que possível com seus pares. É natural que o professor Syro saiba mais de teatro do que a coordenadora pedagógica, em decorrência de sua formação acadêmica e dos anos de experiência no fazer teatral. As dúvidas da direção e coordenação são aceitáveis, mas o entendimento acerca do teatro precisa avançar.

Enquanto o professor de Arte adentra a escola com uma formação pautada nas mudanças ocorridas no ensino e aprendizagem em arte, a gestão e coordenação recebem o professor com práticas e concepções datadas do século XX, quando ainda existia a disciplina Educação Artística e o ensino da arte era polivalente, quando predominava o ensino do desenho e das artes visuais, quando não havia licenciatura em teatro e dança.

“[...] Eu passei no concurso em 2016. Quando eu cheguei, eu tive um problema de adaptação básica da coordenação e da direção. Eles não entendiam teatro na escola, eles não tinham a menor ideia do que que era isso. E passei por uma diretora em uma outra escola [...] que foi a primeira escola que eu trabalhei pelo concurso, que um dia sentou comigo e falou: ‘Você não quer passar alguma coisa que deixe os alunos mais calmos, fazer eles desenharem um peixinho? Não é legal andar com eles descalços’. Enfim... toda aquela coisa do pensamento tradicional em cima da arte” (SYRO, 2019).

A sugestão da diretora ao professor Syro reforça o preconceito que existe contra o movimento corporal. Com base em Strazzacappa (2001), entendemos que, para a diretora, ensinar arte é trabalhar o desenho e deixar os alunos sentados em suas cadeiras, pois assim eles ficam calmos e controlados. De acordo com Strazzacappa (2001), o corpo é o veículo pelo qual o aluno se expressa, mas na escola o movimento corporal se restringe às aulas de Educação Física e ao recreio. Para muitos gestores, o movimento não faz parte das aulas de Arte, pois em

sala o aluno deve ficar sentado, em silêncio e prestando atenção no professor. A direção preza pelo bom comportamento dos alunos, ou seja, pelo não movimento. O pensamento pautado no ensino de artes visuais e na ideia do não movimento está contido na sugestão da diretora, que pede para o professor realizar uma atividade de desenho para acalmar os alunos.

Os cursos de Educação Artística, cujo caráter “menos formal” poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71).

A tensão no diálogo entre professor de Arte e gestão escolar começa desde o planejamento, quando a direção ou coordenação não compreendem os conteúdos propostos e desconhecem as possibilidades de abordagem, lançando sobre isso um olhar de desconfiança e resistência. Os questionamentos decorrentes da falta de entendimento levam o professor a um exercício exaustivo de explicação repetitiva e adequação do seu planejamento.

“Eu me estresso muito é com o fazer pedagógico em relação ao teatro e dança. Meu planejamento de artes visuais não volta com tantas observações da coordenação perguntando ‘O que é aquilo’, quanto o de teatro e de dança. Eles perguntam tudo. ‘Expressão vocal, o que é isso?’ [...] Eu tenho que sentar com a coordenação e explicar o que é aula de voz, o que é trabalhar a voz do ator. Tenho que explicar tudinho. Expressão corporal, ‘Ah, eu vou trabalhar a musculatura do corpo’. ‘Mas não é aula de ciências, professora’. Então, eu falei assim: ‘A gente usa o corpo para a dança, por isso eu tenho que explicar para os meus alunos quais são as partes do corpo que vão ser usadas’. Eu tenho que ficar sempre explicando, retomando tudo isso [...] Eu estou habituada a fazer planejamento, aí quando eu vou fazer de outra linguagem, que a escola não está habituada, ela vai e me mostra um monte de dúvidas. Eu entendo, super entendo também, tento explicar tudo isso, mas eu acho que a escola também precisa tentar se preparar para receber os seus professores. Porque ela não vai olhar o planejamento do professor de Língua Inglesa, ela não vai perguntar o que que está escrito em Língua Inglesa. Aposto que ela não vai pegar e traduzir aquilo ou vai tentar resolver um problema de matemática. Não! Mas o meu ela queria saber tudo o que era cada coisa, como que eu iria trabalhar. Aí tinha os planos de aula com duas, três laudas, só para poder adequar [...] Eu tinha que explicar tudinho: ‘A gente vai sentar em roda, eu vou falar qual vai ser o passo a passo...’” (MINERVA, 2019).

A incompreensão sobre o ensino de teatro e dança gera retrabalho para a professora Minerva. O tempo destinado ao seu planejamento é bem maior do que o previsto, dada a necessidade de explicação detalhada de cada procedimento. As explicações e detalhamentos prestados pela professora não cessam os questionamentos da coordenação. A professora tem que retomar os mesmos assuntos inúmeras vezes, explicando sempre a mesma coisa.

“A cobrança da coordenação é uma coisa que eu estou tentando atender. Eles ficam sempre perguntando ‘o que é aquilo’. Se eu expliquei expressão corporal no planejamento lá atrás, no próximo, se eu colocar de novo ‘expressão corporal’, eu tenho que explicar tudo de novo, porque parece que eles não conseguem fazer uma linha contínua de cada professor [...] Então tem hora, quando saio da coordenação, eu vou pegar meu caderno e falo assim: ‘Nossa, eu tenho que sentar e explicar’. Aí eu respiro muito, sento, explico uma coisa que não precisava, porque já foi falado nos encontros passados, porque já estou quase no segundo bimestre. Isso é um dos motivos, tem hora que desanima, não essa cobrança, mas essa desinformação que tem acerca do ensino das artes cênicas, sabe?” (MINERVA, 2019).

A falha na comunicação com a gestão e a dificuldade de ter seu planejamento aprovado pela coordenadora desestimulam a professora. Minerva comenta que, se não fosse o seu interesse em dar aula de teatro e dança, ela já teria desistido. Para Minerva, é mais fácil dar aula de artes visuais, pois a coordenação questiona menos, ocorrem menos interferências nas aulas, menos observações no planejamento e menos desgaste da professora.

Não desmerecemos as artes visuais ou supervalorizamos o teatro e a dança, mas, como nos propomos nesta dissertação a falar do ensino de Arte e do trabalho do professor com enfoque nas linguagens de teatro e dança, trouxemos à baila questões mais específicas dos habilitados em teatro e dança. Vários desafios são comuns a qualquer professor de Arte, mas outros são agravados quando se pensa no professor habilitado em teatro e dança. As situações remontam a um percurso histórico e são consequência da maneira como ocorreu a inserção do teatro e da dança na educação. O pouco tempo em que o teatro e a dança são considerados linguagens obrigatórias no componente Arte, e a recente inserção de professores licenciados nestas linguagens, apontam para um caminho de militância e engajamento que só está começando.

Algumas mudanças positivas são bem recentes e os frutos ainda serão colhidos, como o novo Referencial Curricular da Reme de Campo Grande, que contempla as quatro linguagens no componente Arte, com destaque para a dança que agora foi incluída. O próximo passo é inserir as mudanças na formação continuada do professor, para gerar novas ideias, possibilidades e meios de facilitação do diálogo com a gestão escolar e coordenação pedagógica. É no aprimoramento profissional e na continuidade de nossos estudos que se encontra a resistência necessária. Deixemos de lado o trabalho solitário e busquemos ampliar nossa rede profissional de contatos, dentro e fora da escola. A atuação docente também é política, uma ação articulada.

A solução e o enfrentamento, para estes problemas e outros, não passam somente pela atuação do docente na sala de aula, mas, também, pela atuação política dos professores de Teatro dentro e fora da escola. O processo de valorização docente envolve a

organização política da categoria dos professores de teatro (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 53).

Ao pensar em seu trabalho para além dos muros da escola, o professor tem a possibilidade de fortalecer seus vínculos com a universidade, estabelecer parcerias e solicitar apoio e intervenção da Semed sempre que se fizer necessário. Essas são medidas que estão ao alcance do professor enquanto agente ativo na sociedade, sujeito pertencente a uma profissão que precisa do seu engajamento, iniciativa e responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar os problemas existentes no trabalho dos professores de Arte que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e propor medidas de enfrentamento por meio de uma proposta de intervenção. A escuta dos professores ocorreu por meio de um tipo de entrevista não estruturada, a Entrevista Narrativa (EN), dada a necessidade de aprofundarmos nas reflexões sobre as questões relacionadas ao ensino de Arte e ao trabalho docente. Com a EN, o professor tem a oportunidade de contar histórias e narrar fatos que considera relevantes ao acionar a memória, os sentidos e sua visão de mundo, sem a imposição de determinadas perguntas que exigem respostas, que direcionam o seu pensamento no sentido de limitar sua ação de contar em detalhes, de esmiuçar, retomar, revelar inconsistências, recorrências e equívocos relacionados ao seu trabalho na escola, seu labor diário de ensinar e de se relacionar com outros agentes no ambiente escolar.

A escuta de cinco professores de Arte, egressos do curso de Artes Cênicas da UEMS, resultou em mais de cinco horas de material coletado, rico em detalhes e histórias que evidenciam o problema da pesquisa. As dificuldades existentes no ensino de Arte estavam presentes na narrativa de cada professor de maneira esmiuçada e ampla, não restrita a algumas linhas de respostas pontuais e objetivas que não dariam conta de nos revelar o problema da maneira como queríamos.

Consideramos que a escuta dos professores é uma contribuição considerável desta pesquisa, pois, além de serem dados relevantes para os estudos acerca do ensino de Arte e do trabalho docente, diferem, de certa forma, das abordagens presentes em pesquisa anteriores que, mesmo com a semelhança de discutir os problemas relativos ao ensino de Arte, o fazem a partir de dados sucintos, pouco detalhados, limitados na capacidade de revelar o que está por trás das dificuldades do trabalho realizado no componente curricular Arte. São relatadas pelos professores: as relações que se estabelecem entre os agentes da escola; o poder atribuído e exercido pela gestão escolar e que se impõe ao professor; a desvalorização do trabalho do professor de Arte; a “tradicional” atribuição ao professor de Arte de promotor de eventos festivos; a incompreensão e resistência que permeiam todo o percurso do ensino de Arte e seu trabalho docente.

O material coletado a partir das entrevistas foi de tamanha amplitude que nos abre caminho para diversas pesquisas futuras. Por ora, nos detivemos em analisar com cuidado e responsabilidade os recortes do material coletado que consideramos mais oportunos para o

momento, que responderiam ao problema da pesquisa e contribuiriam para a realização dos objetivos da investigação. Antes de encaminharmos a pesquisa para a identificação e análise dos problemas relatados pelos professores, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica para compreendermos o que já fora produzido sobre o assunto e quais foram os resultados obtidos em tais pesquisas.

O levantamento de produções, apresentado no Capítulo 1, explicita uma ascensão de pesquisas acadêmicas que versam sobre o ensino de Arte e o trabalho docente em arte. Localizamos, a nível nacional, oito artigos e 16 trabalhos acadêmicos em pós-graduação (mestrado e doutorado). Em âmbito estadual (MS), localizamos mais oito dissertações de mestrado. Se tivéssemos incluído no levantamento os trabalhos que versavam sobre o ensino de Arte realizado não apenas por professores licenciados em área específica, o número de trabalhos teria sido ainda maior.

Foram dezenas de trabalhos que, embora abordassem o ensino de Arte, o faziam com a participação de professores com diversas formações em licenciaturas (como Pedagogia, Educação Física, Letras) não específicas da área de arte. Entendemos que, embora essas pesquisas sejam relevantes, elas mostram que o ensino de Arte ainda é conduzido por professores sem formação em área específica, o que contraria as exigências legais e enfraquece o reconhecimento da arte como área do conhecimento. Essa realidade, presente nos trabalhos acadêmicos, confirma a constatação feita por diversos pesquisadores que aponta a falta de formação específica na área como uma das grandes fragilidades do ensino de Arte (SUBTIL, 2009; MARQUES, 2012; MORANDI, 2012; FIGUEIREDO, 2013; BATALHA, 2016).

Mesmo assim reconhecemos avanços nas pesquisas sobre o ensino de Arte, pois, há alguns anos (até o início do século XXI), as pesquisas ainda eram escassas e faltavam trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Percebemos que o cenário atual é diferente, e isso está evidente no levantamento de produções realizado, que contempla não somente trabalhos produzidos em outras partes do Brasil, mas também em Mato Grosso do Sul.

Com o passar dos anos, as pesquisas sobre a arte e seu ensino se ampliaram e novas contribuições foram feitas em relação aos entendimentos e ações voltados para a arte na escola. Entretanto, as dificuldades discutidas nos trabalhos não variam ao longo dos anos, elas se repetem nas pesquisas nacionais. Assim, os problemas que analisamos em nossa investigação não são novidade, pois já foram, de certa forma, abordados em inúmeros trabalhos anteriores. Como estes problemas ainda não foram dirimidos, é preciso continuar investigando-os, para pensar e propor meios para o seu enfrentamento. Em Mato Grosso do Sul, sobretudo na cidade

de Campo Grande, localizamos apenas um trabalho acadêmico que se propôs a realizar investigação semelhante à nossa, que foi a dissertação de Araújo (2014). Sendo assim, ainda são inúmeras as possibilidades de investigação no município sobre o trabalho do professor de Arte licenciado em Artes Cênicas.

No Capítulo 2, a legislação educacional entrou em debate, sobretudo as leis que versam sobre o ensino de Arte. O percurso histórico de inserção da arte na educação escolar demonstrou a maneira como os problemas atuais foram se constituindo e permanecendo na educação básica. Algumas dificuldades parecem já ter sido superadas pelas novas conquistas legais, mas outras permanecem na realidade escolar, como é o caso da polivalência. Neste ponto, afunilamos a abordagem do assunto para o município de Campo Grande. Primeiro, uma breve apresentação das licenciaturas na área de arte oferecidas no estado e em Campo Grande. Depois, uma discussão sobre o Sistema Municipal de Ensino da cidade, sua estrutura e organização. A partir de dois documentos curriculares da Semed de Campo Grande (de 2008), apresentamos questões básicas sobre o ensino de Arte e o trabalho docente contidas nos documentos. Reconhecemos o caminho de melhorias que vem sendo construído pela Secretaria de Educação, cada vez mais preocupada em garantir o devido espaço e reconhecimento ao ensino de Arte e trabalho docente nesta área. O reconhecimento da dança no componente curricular Arte e o aprofundamento nas orientações destinadas ao trabalho do professor de Arte são algumas das melhorias presentes no novo Documento Curricular da Semed (de 2020), o que pode nos proporcionar cenários futuros mais consistentes e coesos em relação ao ensino de Arte em Campo Grande.

No Capítulo 3 apresentamos dados sobre os diplomados do curso de Artes Cênicas. Além de apresentar dados quantitativos, desenvolvemos uma reflexão sobre o baixo número de professores que se forma pelo curso anualmente. A quantidade de professores que não ingressa na carreira docente ou desiste dela também foi alvo de nossa discussão. Deste levantamento, foi possível identificar e selecionar os sujeitos participantes da pesquisa, que são cinco egressos do curso de Artes Cênicas. Também apresentamos os sujeitos da pesquisa e abordamos os aspectos relacionados à entrevista narrativa, sua estrutura, forma de condução e critérios para transcrição e análise dos dados coletados.

No Capítulo 4 as narrativas dos professores se fizeram presentes, determinando as discussões realizadas. Os problemas narrados pelos professores foram organizados em três eixos temáticos, que são: polivalência, espaço físico e o trabalho do professor de Arte licenciado em Artes Cênicas. Nestes eixos temáticos foram organizados subeixos temáticos que afunilavam os temas principais. A polivalência foi abordada com mais profundidade em

decorrência do vasto referencial teórico disponível sobre o assunto. O problema do espaço físico, embora seja alvo de vários estudos e seja uma dificuldade real relatada nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, ainda carece de discussões que explicitem melhor as possíveis soluções, não se limitando apenas à descrição e valorização do problema. As questões relacionadas ao trabalho do professor de Arte licenciado em Artes Cênicas abrangem não apenas o ato de ensinar, mas os demais aspectos da profissão docente no contexto do ensino de Arte. A relação do professor de Arte com a coordenação, a relação de poder que se estabelece com a gestão escolar e a falta de reconhecimento do trabalho do professor de Arte são alguns dos aspectos abordados, que são relevantes para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados que, muitas vezes, se sentem sem apoio institucional para realizar seu trabalho.

Enfatizamos em vários momentos do último capítulo a necessidade de uma postura militante do professor de Arte frente aos desafios que se apresentam em seu labor diário. Além de ensinar, o professor recebe várias outras atribuições e gera expectativa na coordenação e gestão escolar de como deve proceder com seu trabalho, seja em matéria de planejamento, práticas de ensino ou postura diante de certas situações, como a demanda pela elaboração de teatrinhos e dancinhas para eventos comemorativos da escola. O mural também é um assunto polêmico, divide a opinião dos professores, gera incômodo. É quase uma obrigação, alimentada pela tradição do professor de Arte que sempre decora o mural.

A análise e interpretação dos problemas narrados pelos professores parece estar dentro dos muros da escola, mas isso é um equívoco. A postura militante do professor frente aos problemas é apenas uma indicação, uma forma de pensar o professor frente a situações difíceis. O professor sozinho não irá resolvê-los, embora tenha uma postura engajada, crítica e questionadora em relação aos problemas que compõem um cenário mais amplo, histórico, que está para além dos muros da escola.

Oferecer e manter a qualidade da escola pública é dever do Estado, do Poder Público (GOLDEMBERG, 1993). Todas as ações realizadas pelo Estado ou governo, bem como seus impactos e omissões, caracterizam o que se chama de “política pública”. O responsável pela política pública é o governo, não é o povo ou sociedade civil, embora esta tenha sua relevância e participação pelo ato de fazer política (AZEVEDO, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2012). Nesta linha de raciocínio, as ações que o governo toma, ou não, em relação à educação escolar estão no âmbito das políticas públicas educacionais.

A educação escolar é fruto das políticas públicas educacionais que dizem respeito às decisões que o governo adota sobre a educação escolar. As decisões do governo sobre a educação escolar englobam questões como: “construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar etc.” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). As políticas públicas educacionais regulam e orientam os sistemas de ensino que instituem a educação escolar, seja na instância federal, estadual ou municipal (OLIVEIRA, 2010).

Os professores de Arte que nós entrevistamos trabalham na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Eles atuam na educação escolar, que é dever do Estado, que faz parte das políticas públicas educacionais adotadas pelo Estado. Sendo assim, quando falamos da formação superior na área de arte, das conquistas legais, como a Lei nº 13.278/2016, da falta de espaço físico adequado para as aulas de teatro e dança, da desvalorização do professor de Arte ou do poder que é atribuído e exercido pela gestão escolar, estamos falando de políticas públicas educacionais, administradas por um sistema municipal de ensino que atua em conformidade com a legislação federal vigente.

Se entendemos que o ensino de Arte e trabalho docente fazem parte das políticas públicas educacionais, não podemos reduzir a solução dos problemas a tão somente uma mudança de atitude do professor. Embora o professor se engaje, se comprometa com seu trabalho e com um ensino de qualidade, isso não basta para que reais mudanças aconteçam. As ações de melhoria que almejamos para o ensino de Arte e trabalho docente não estão circunscritas aos muros da escola e à ação docente, pois a oferta de uma educação de qualidade deve ser questão central das políticas educacionais, “implicando o enfrentamento dos problemas estruturais que afetam a escola pública no país” (PENNA [*et al.*], 2001, p. 164). Os problemas narrados pelos professores, em sentido amplo, estão no âmbito das responsabilidades da Secretaria Municipal de Educação (órgão central que compõe o Sistema Municipal de Ensino), à 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 fundamental⁸¹.

Os meios de enfrentamento dos problemas analisados nesta pesquisa precisam considerar o cenário macro no qual estão inseridos os professores entrevistados. Não se pode pensar em ações isoladas ou restritas ao ambiente escolar. Precisamos do respaldo, apoio da Secretaria de Educação que, no exercício de suas funções, ao ser convocada para discutir tais

⁸¹ Decreto municipal nº 13.062/2017, que dispõe sobre a competência e estrutura da Semed.

questões, assume um papel fundamental. As conquistas e melhorias que almejamos se constroem a partir de um trabalho árduo, “que passa por atos de política educacional, por investimentos em recursos materiais e humanos, pela própria formação do professor” (PENNA, 2001, p. 170).

É nesse sentido que caminha a proposta de intervenção (Apêndice A) elaborada nesta pesquisa. Como último objetivo de nossa investigação, a proposta foi pensada como uma oportunidade de se estabelecer um diálogo entre a Semed, professores, gestores escolares e Universidade, que exerce papel de grande relevância na formação dos professores. Que o encontro destas forças políticas (professores, gestores, Semed e UEMS) seja profícuo, potente e gere bons frutos, tanto para quem está na linha de frente (professores), quanto para quem está na administração direta (gestão escolar) ou geral (Semed) da educação escolar.

Ao professor de Arte cabe um papel importante no melhoramento do ensino de Arte, pois com suas ações diárias é possível combater a polivalência, promover a valorização do seu trabalho e dirimir o desconhecimento que ainda existe sobre o ensino de teatro e dança. O trabalho é árduo, exige paciência, repetição, retomadas incansáveis, mas é o que alimenta uma atuação docente diferenciada e responsável. Como diz a professora Minerva, “é um trabalho de formiguinha”, pois cada professor precisa fazer a sua parte. Estamos falando de um número reduzido de professores licenciados em Artes Cênicas que atua nas escolas municipais de Campo Grande, que lida com desafios diários mais específicos do ensino de teatro e dança.

“Bom, o que está na minha mão: meu empoderamento como professora de artes cênicas, por exemplo, porque é um espaço que não tem, que eu tento, fico lutando toda hora com os meus planejamentos e tudo mais [...] Eu ainda não desisti dessa luta. Eu sei que vai ser colhido talvez daqui uns bons anos. Talvez se eu sair dessa escola, vier outro professor só de artes visuais, vai morrer. Ou se trocar a coordenação, por exemplo, vir uma outra, eu vou ter que martelar tudo de novo [...] Mas eu percebo que é um trabalho de formiguinha, que eu ainda não me senti derrotada, ainda.” (MINERVA, 2019).

As ações de formação continuada voltadas para o enfrentamento dos problemas existentes, bem como a iniciativa diária do professor (militância e engajamento), paulatinamente surtirão efeitos, como já temos observado ao longo da história do ensino de Arte. Os primeiros professores com habilitação em teatro e dança que atuaram nas escolas com certeza passaram por dificuldades que hoje já estão amenizadas. Mas isso não ocorreu naturalmente, pois sabemos que as melhorias são fruto de trabalho, planejamento, ações de política pública. Quanto maior o número de professores com habilitação em teatro e/ou dança,

maiores serão as possibilidades de um trabalho e ensino de qualidade, pois os problemas serão postos em discussão e as melhorias serão cobradas.

“Apesar de tudo, eu tenho uma visão otimista. Acho que vai melhorar. Está melhorando. Mas está melhorando porque, por exemplo, eu estou sofrendo, porque eu sou aquele primeiro cara de Artes Cênicas que chega na escola que nunca teve [...] Com o passar dos anos, quanto mais gente sai da faculdade de Artes Cênicas, menos eles vão ter esse tipo de problema.” (SYRO, 2019).

A atuação docente, crítica, reflexiva e política, para além de um posicionamento solitário e sem diálogo, potencializa os meios de enfrentamento dos problemas, aponta as contradições e fragilidades, reivindica melhorias. Reacende agora o pensamento contido na epígrafe que ocupou as primeiras linhas desta dissertação, em que Sartre (1970) nos alerta de que o homem é responsável por todos os homens, pois suas escolhas individuais devem ser boas para todos. A responsabilidade do homem é maior do que ele pode supor, pois envolve a humanidade inteira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, 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 maio 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis E.; FREITAS, Thaís C.; FREITAS, Cinara A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321281001_Formacao_continuada_de_professores_alguns_conceitos_interesses_necessidades_e_propostas. Acesso em: 19 fev. 2020.

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.

ALVEZ-MAZZOTI, Alda J. Revisão da Bibliografia. In: ALVEZ MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/177328/mod_resource/content/1/10.%20Revis%C3%A3o%20da%20Bibliografia.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

ANJOS, Francisco V. dos S. **O entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança**. 2014. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1341558. Acesso em: 16 maio 2019.

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: ago. 2018.

ARAÚJO, Christiane G de. **Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica**. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1027263-chris-araujo.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ARAÚJO, Christiane; OLIVEIRA, Keyla A. Velhos/contemporâneos desafios do professor-artista-cênico: uma análise a partir de questionário com os egressos do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS e as percepções atuais do estágio. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil/CONFAEB, 27., 2017, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande, 2017, p. 3017-3028. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

ASSIS, Nayara S. B. de. **A dança na escola: um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016.** 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6329054. Acesso em: 17 maio 2019.

BARBOSA, Ana M. T. B. **Teoria e prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana M. T. B. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, vol. 3, nº 7, set./dez. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BATALHA, Cecília S. **Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão dos professores.** 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3592446. Acesso em: 17 maio 2019.

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

CARTAXO, Carlos. **A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade?** Disponível em: <http://carlosjcartaxo.blogspot.com/2010/02/>. Acesso em: 26 jan. 2020.

CARVALHO, Reinaria A. R. de. **Professores de artes do 2º ano do ensino fundamental: percursos de vida e de formação e a visão de ensino de artes.** 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1737365. Acesso em: 1 maio 2019.

CASTRO, Leonardo A. M. de. **Os olhares de professoras de arte da rede estadual de ensino de uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul sobre o teatro na escola: uma análise teórico-crítica.** 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2018/08/Leonardo-de-Castro-Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-para-impress%C3%A3o-FINAL.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CORRÊA, Nesdaete M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande – MS (1996-2004).** Periódicos UFMS, 2007, p. 38-49. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2545/1766>. Acesso em: 11 dez. 2019.

CRUZ, Shirleide P. da S.; NETO, José B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

CRUZ, Shirleide P. da S.; RAMOS, Nathália B.; SILVA, Kátia A. C. P. C. da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Rev. HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 17, n. 4 [74], p. 1186-1204, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. 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.

FALKEMBACH, Maria F. **Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança: um estudo com professores da rede pública no sul do Brasil**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5040005. Acesso em: 17 maio 2019.

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.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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.

FIGUEIREDO, Sergio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Painel.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360>. Acesso em: 06 jan. 2020.

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.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2020.

FREITAS, Luciane P. Para um estudo sobre a docência em teatro na educação escolar. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas/Abrace, 7., 2012, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2012, p. 1-5. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2253>. Acesso em: 10 maio 2019.

FREITAS, Lucimeire M. de. **O ensino de dança nas escolas municipais de Corumbá-MS: realidade e contradição**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011. Disponível em: <http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2014/10/disserta%C3%A7%C3%A3o-Lucimeire-Freitas.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

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

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martins W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64-89.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

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, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio 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.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, nº 18, p. 65-137, maio/ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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.

IABELBERG, Rosa; CASTELLAR, Sonia M. V. O desenho na arte e na geografia: diferenças e aproximações. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 87, p. 149-166, 2007. Disponível em: <https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/700>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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.

LAGAR, Fabiana M. G. Concepções de formação docente. In: Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino/EDIPE, 4., 2011, Goiânia. **Anais [...]**. Goiás: PUC, 2011, p. 1-15. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

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.

LEITE, José M. N. **Estudos sobre o ensino do teatro na escola e a apropriação da teoria crítica**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6568840. Acesso em: 16 maio 2019.

LEITE, Vanessa C.; GALINDO, Taís D.; DUARTE, Thales. A inserção no mercado de trabalho do profissional de teatro formado pela UFPEL. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil/CONFAEB, 27., 2017, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande, 2017, p. 1273-1283. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, José F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Vanda M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em: 1 fev. 2020.

LOBO, Andréa M. F. **Experiência e formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M4PBS/tese_andr_a_m.f.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 maio 2019.

LOUREIRO, Maristela S. **A dança no currículo de Educação Física: pressupostos e análise do projeto político pedagógico de cinco escolas de Campo Grande - MS.** 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6586546. Acesso em: 01 maio 2019.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 8. reimpr. São Paulo: EPU, 2004.

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.

MANZINI, Eduardo J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas.** Unesp, 2008. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 03 maio 2019.

MANZINI, Eduardo J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114753/ISSN21773300-2012-04-02-149-171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 maio 2019.

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. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação.** Joinville: Nova Letra, 2010. p. 23-37.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 215 p.

MARTINS, Adriana dos R. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], Palmas/TO, v. 2, n. 2, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/download/1094/8012/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 79-114.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria C. de S. (org.); DESLANDES, Suelly F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAES, Danielle R. de. **Teatro na escola: da lei à lida**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Danielle%20Rodrigues%20de%20Moraes.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

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, 2016. p. 254-260. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-26.pdf>. Acesso em 05 maio 2019.

NASCIMENTO, Eder F. do. **Dança: os (des)saberes docentes dos professores de arte/dança de escolas estaduais do Paraná**. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153667. Acesso em: 16 maio 2019.

NERES, Celi C.; CORRÊA, Nesdete M. A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS: um esboço de política pública em tempos de ‘inclusão escolar’. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/xxZ2iSLD.doc. Acesso em: 05 dez. 2019.

NOGUEIRA, Eliane G. D. N.; NERES, Celi C.; BRITO, Vilma M. de. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor /pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016. Disponível em: http://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/revistafaeeba_n47-1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

NOGUEIRA, Melissa A. **A formação de professores de música no estado de Mato Grosso do Sul e o diálogo com a educação básica**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5165725. Acesso em: 1 maio 2019.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Políticas Públicas Educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, Denize C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, p. 569-576, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

OLIVEIRA, Lívia C. M. de. Dançando através da educação: possibilidades de caminhos que encontram o meu ser professor. Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA, 5., 2017, Natal. **Anais [...]**. Nata: UFRN, 2017, p. 945-949. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2017-26.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

PARANAGUÁ, Arão. Ensino do teatro e preparação de professores: o caso brasileiro. In: MACHADO, Irley. et al. (org.). **Teatro**: ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 51-64.

PARO, Vitor. A Educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, p.763-778, set/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PENA, Maura. et al. O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. In: PENNA, Maura. (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA.PPGE, 2001. p. 163-170.

PENNA, Maura. **Musica(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Marcio D. O desafio das escolas públicas para o bom andamento das aulas de teatro: um olhar sobre a estruturação do espaço. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil/CONFAEB, 24., 2014, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa, 2014, p. 3325-3336. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

PEREIRA, Priscila C. S. **A prática teatral no ensino médio público**: entre ressonâncias e resistência. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6371947. Acesso em: 16 maio 2019.

PINTOR, Dyemison P. C. de. **Disciplina educação artística em Mato Grosso do Sul**: dilemas que a história pode explicar. 2017, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5524172. Acesso em: 01 maio 2019.

PINTO, Umberto de A. Coordenação pedagógica: área de formação de professores e de atuação do pedagogo escolar nas escolas públicas da educação básica. **EdUECE** – Livro 4, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/32.%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica_%20%C3%A1rea%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20e%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20Pedagogo%20Escolar%20nas%20Escolas%20P%C3%BAblicas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

PRONSATO, Laura. Do estágio supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**. Porto de Galinhas, PE. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1390_int.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

QUEIROZ, Maria I. P. de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil [S.l: s.n.], 1988.

QUEIROZ, Maria I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RENGEL, Lenira. **Ler a dança com todos os sentidos**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação/SP, 2008. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140353 Ler%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

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.

RODRIGUES, Márcio U. Contextualizando a análise de conteúdo como procedimento de análise de dados em pesquisas qualitativas. In: RODRIGUES, Márcio Urel (org.). **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: CRV, 2019. p. 21-34.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTANA, Arão P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, v. 2, p. 247-252, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098/60086>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTOS, Claudete G. dos. **Os contextos do ensino de teatro na rede pública municipal de João Pessoa**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3795171. Acesso em: 16 maio 2019.

SANTOS, Erica C. R. dos. **Dança na escola da Educação Infantil da UFRJ, proposta pedagógica e práticas docentes**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7148773. Acesso em: 16 maio 2019.

SANTOS, Willian D. dos. **Memórias, desafios e experiências de um professor: a linguagem teatral como um caminho para o ensino/aprendizagem em arte**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4292306. Acesso em: 16 maio 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução Rita Correia Guedes. Les Éditions Nagel, Paris, 1970. 48 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Editora Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC- Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, Dora de A.; SANTINHO, Gabriela D. D. S. O corpo cênico como convergência na formação bivalente em Artes Cênicas. **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], Palmas, Tocantins, v. 3, n. 2, p. 3-12, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/3081/9413>. Acesso em: 01 maio 2019.

SILVA, Nyanne do N. **Educação artística como disciplina escolar em Mato Grosso (do Sul): 1971 a 1982**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6400315. Acesso em: 01 maio 2019.

SILVEIRA, Silvia C. S. da. **Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana**. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3868309. Acesso em: 16 maio 2019.

SOUSA, Nilza C. P. de; HUNGER, Dagmar A. C. F.; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, p. 505-520, jul.-set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-03-00505.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

SOUZA, Andrea B. **Narrativas sobre o ensino de dança**: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2751027. Acesso em: 16 maio 2019.

SOUZA, Ângelo R. de; GOUVEIA, Andréa B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Ângelo R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-241, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SOUZA, Maria G. da S.; CABRAL, Carmen L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/149/102>. Acesso em: 26 set. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a prática**, v. 6, n. 1, p. 73-85, jul./jun. 2002-2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas - Abrace, v. 9, n. 1, 2008. **Anais** [...]. p. 1-5. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1418>. Acesso em: 10 jan. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes**: Construindo caminhos. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 39-78.

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.

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 (30), 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.

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

TELLES, Narciso. Apresentação. In: TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 13-21.

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.

VIANNA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes**: Construindo caminhos. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 115-138.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

Fontes documentais - Leis, decretos, resoluções e outras normas

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104707/1925_Decreto%2016782A_13%20de%20janeiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 jan. 2020.

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. 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. **Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971**. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2ª graus, definindo-lhes os objetivos e amplitude. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 540/77**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 337, de 20 de dezembro de 2006**. Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas. Brasília, 2006. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.032, de 2010**. Altera a LDB 9.394/96, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Legislação Câmara dos Deputados. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941>. Acesso em: 1 mar. 2020.

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. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Resolução CFE nº 23/73**. Educação artística: leis e pareceres. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/i0397.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.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. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.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. 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006**. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006, 6 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE/CP, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAMPO GRANDE, MS. **Lei nº 3404, de 1 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino. Campo Grande: Prefeitura Municipal, [1997]. Disponível em: <https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/249590/lei-3404-97>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. **Lei nº 3438, de 13 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre a criação composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação. Campo Grande: Prefeitura Municipal, [1998]. Disponível em: <https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/249330/lei-3438-98>. Acesso em: 07 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. **Lei nº 4507, de 17 de agosto de 2007**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino de Campo Grande - MS e dá outras providências. Campo Grande: Prefeitura Municipal, [2007]. Disponível em: <https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/242404/lei-4507-07>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. **Deliberação nº 685, de 5 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos das deliberações CME/MS nº 559/2006, 596/2006, 620/2007 e 627/2007, que dispõem sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no sistema municipal de ensino. Campo Grande: Conselho Municipal de Educação, [2007]. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/deliberacao-cmems-n-685-de-5-de-dezembro-de-2007/>. Acesso em: 08 dez. 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: Prefeitura Municipal, [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. **Deliberação CME/CG/MS nº 1.903, de 6 de abril de 2016**. Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da educação infantil

nas instituições de ensino do sistema municipal de ensino de Campo Grande/MS e dá outras providências. Campo Grande: Conselho Municipal de Educação, [2016]. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/deliberacao-cmecgms-n-1-903-de-6-de-abril-de-2016/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. **Escolas**. Campo Grande: Conselho Municipal de Educação, [2016]. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/32/2016/11/ESCOLAS-201611291652471.doc>. Acesso em: 07 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: Prefeitura Municipal, [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. **Deliberação CME/CG/MS nº 2.170, de 4 de maio de 2018**. Aprova o regimento interno do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Campo Grande: Conselho Municipal de Educação, [2018]. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/regimento-interno/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. **Decreto nº 13.755, de 8 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. Campo Grande: Prefeitura Municipal, [2019]. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/uploads/files/5274045/DIOGRANDE-09-01-2019.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, caderno 1**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, [2008]. 328 p. Disponível em: http://portal.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=1073&fileField=arquivo_dow&table=downloads&key=id_dow&sigla_sec=semmed. Acesso em: 01 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da Rede Municipal de Ensino do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, caderno 2**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, [2008]. 276 p. Disponível em: http://portal.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=1074&fileField=arquivo_dow&table=downloads&key=id_dow&sigla_sec=semmed. Acesso em: 01 dez. 2019.

CAMPO GRANDE, MS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da Rede Municipal de Ensino – Linguagens** (versão preliminar). Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, [2020]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1KliCg1pfKWwEtsPEw_xfrFG5Oj1w5tEU/view. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAMPO GRANDE, MS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais. Coordenadoria do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. **Orientações curriculares de Arte do pré ao 5º ano**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, [2008]. 51p. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1G2YX2T8jfd6TfMm33P03N9BGWcyy2pXL>. Acesso em: 01 dez. 2018.

CAMPO GRANDE, MS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais. Coordenadoria do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. **Orientações curriculares de Arte do 6º ao 9º ano**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, [2008]. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1G2YX2T8jfd6TfMm33P03N9BGWcyy2pXL>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Música – Educação Musical (Licenciatura)**, 2014. In: NOGUEIRA, Melissa A. A formação de professores de música no estado de Mato Grosso do Sul e o diálogo com a educação básica. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5165725. Acesso em: 1 maio 2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 4, de 2 de fevereiro de 2017**. Manifesta-se favoravelmente às alterações do projeto pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, [2017]. Disponível em: <https://faalc.ufms.br/files/2018/03/Projeto-peadag%C3%B3gico-Artes-Licenciatura.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 9042, de 27 de fevereiro de 2009**. Estabelece normas para a regulação, supervisão e a avaliação de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, CEE, 2009. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9042.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução “P” SED nº 2.155/13, de 3 de outubro de 2013. Constitui a Comissão de Avaliação *in loco* do Curso de Artes Cênicas e Dança, oferecido pela Unidade Universitária de Campo Grande - UEMS. **Diário Oficial do Estado: Mato Grosso do Sul**, ano XXXV, nº 8.530, p. 25, 4 out. 2013. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8530_04_10_2013. Acesso em: 5 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 10.229, de 4 de dezembro de 2013. Reconhece o Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande. **Diário Oficial do Estado: Mato Grosso do Sul**, ano XXXVI, nº 8.603, p. 3, 27 jan. 2014. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8603_27_01_2014. Acesso em: 22 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer CEE/MS nº 410/2013, de 4 de dezembro de 2013. Reconhecimento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura. In: ARAÚJO, Christiane Guimarães. **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: ago. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 11.176, de 4 de dezembro de 2017. Reconhece os cursos de graduação e prorroga o prazo de vigência dos atos de reconhecimento dos Cursos. **Diário Oficial do Estado**: Mato Grosso do Sul, ano XXXIX, nº 9.557, p. 5, 20 dez. 2017. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9557_20_12_2017. Acesso em: 22 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 11.519, de 3 de dezembro de 2018. Reconhece os cursos de graduação e prorroga o prazo de vigência dos atos de reconhecimento dos Cursos. **Diário Oficial do Estado**: Mato Grosso do Sul, ano XL, nº 9.803, p. 5-6, 18 dez. 2018. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9803_18_12_2018. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução Conjunta COUNI/CEPE-UEMS nº 27, de 8 de julho de 2009**. Aprova a criação e o funcionamento do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, turno noturno, para a Unidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dourados, COUNI/CEPE, 2009. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2017-06-20_10-44-42.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Portaria UEMS 55, de 03 de setembro de 2009. Constitui comissão para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança, para a Unidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado**: Mato Grosso do Sul, ano XXXI, nº 7.536, p. 12, 4 set. 2009. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7536_04_09_2009. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 181, de 1º de dezembro de 2009**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, turno noturno, para a Unidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2009. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2016-12-15_16-01-56.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução CEPE-UEMS nº 935, de 22 de fevereiro de 2010**. Homologa, com alterações, a Deliberação nº 181/2009, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura. Dourados: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2017-03-10_12-13-54.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas, Licenciatura**. Campo Grande, 2014. Disponível em: http://www.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande/projeto_pedagogico. Acesso em: 10 jan. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 261, de 29 de outubro de 2014**. Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura. Dourados, Câmara de Ensino- CEPE, 2014. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2017-01-25_13-51-18.pdf. Acesso em: 22 jul. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução CEPE-UEMS nº 1.498, de 30 de outubro de 2014**. Aprova a mudança de nome e de turno do Curso de Artes Cênicas e Dança, licenciatura, ofertado na Unidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2014. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2017-06-07_13-38-36.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 294, de 26 de junho de 2019**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Dança, licenciatura, da UEMS, na Unidade Universitária de Campo Grande. Dourados: CEPE-UEMS, 2019. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2019-07-12_11-29-09.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 295, de 26 de junho de 2019**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Teatro, licenciatura, da UEMS, na Unidade Universitária de Campo Grande. Dourados: CEPE-UEMS, 2019. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2019-07-12_11-31-06.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura**. Campo Grande, 2019. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2019-09-03_10-12-11.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro**. Campo Grande, 2019. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2019-09-03_10-13-29.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Cênicas – Licenciatura e Bacharelado**. Dourados, 2017. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20ARTES%20CENICAS%202017.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

Páginas da *internet* consultadas

Abrace – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Disponível em: <http://portalabrace.org/4/index.php/encontros>. Acesso em: 10 maio 2019.

Anda – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anais-edicoes>. Acesso em: 12 maio 2019.

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 3 abr. 2019.

e-MEC – Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 abr. 2019.

FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil. Anais Confaeb. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/anais-confaeb/>. Acesso em: 13 maio 2019.

Estatuto FAEB. Disponível em: <https://www.faebr.com.br/estatuto/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Gefem – Gerência do Ensino Fundamental e Ensino Médio – SEMED. Disponível em: <http://gefem-emed.blogspot.com/>. Acesso em: 8 mar. 2019.

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/a-historia-de-ms/>. Acesso em: 5 maio 2019.

SciELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=p>. Acesso em: 10 maio 2019.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação. Conheça a Secretaria. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/emed/artigos/conheca-a-secretaria/>. Acesso em: 07 dez. 2019.

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Perfil. Disponível em: <http://www.uems.br/perfil>. Acesso em: 1 jul. 2019.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Curso de Artes Cênicas. 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. Disponível em: <http://artesvisuais.ufms.br/pagina-exemplo/>. Acesso em: 5 maio 2019.

APÊNDICE A - Proposta de Intervenção

Fórum de formação continuada em arte: diálogos que fomentam a ação coletiva

1 Introdução

A presente proposta de intervenção é fruto da pesquisa de mestrado intitulada (Im)possibilidades do ensino de Arte (teatro e dança) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS: narrativas de professores. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Sendo uma modalidade de mestrado profissional, o Profeduc destina-se à formação profissional de educadores em exercício nas escolas, com o desenvolvimento de investigações diretamente relacionadas aos problemas da educação básica. O Programa tem um compromisso com as redes públicas de ensino (estadual e municipal), pois oferece formação continuada aos professores em nível de pós-graduação. De caráter crítico e reflexivo, a formação ofertada pelo Programa viabiliza a formação do professor-pesquisador (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Dentro da proposta do Profeduc, o pesquisador deve elaborar, a partir de sua pesquisa, uma proposta de intervenção a ser desenvolvida no ambiente escolar. A proposta de intervenção deve apresentar meios de enfrentamento dos problemas investigados e, como consequência, deve colaborar para uma melhoria da educação básica (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016).

Em decorrência da análise dos problemas enfrentados pelos professores de Arte licenciados em Artes Cênicas, elaboramos uma proposta de intervenção que visa contribuir para a minimização dos problemas relatados pelos professores, que foram discutidos a partir de três eixos temáticos: polivalência, espaço físico e o trabalho do professor de Arte licenciado em Artes Cênicas. A partir da análise dos problemas narrados pelos professores, identificamos que várias questões estão relacionadas à maneira como a gestão escolar entende, orienta e determina o trabalho do professor de Arte. O modo como a gestão escolar se relaciona com o professor de Arte impacta no agravamento ou minimização dos problemas existentes.

Em decorrência disso, propomos a realização de um fórum entre quatro grupos específicos de profissionais: professores de Arte e gestores escolares da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande, professores do curso de Artes Cênicas da UEMS, professores técnicos do currículo de Arte da Gerência do Ensino Fundamental e Médio (Gefem), que pertence à Secretaria Municipal de Educação (Semed). Pretendemos realizar um encontro com

estes quatro grupos de profissionais para promover a escuta, o diálogo e a produção de conhecimento acerca do trabalho do professor de Arte e do ensino de teatro e dança na escola. A busca por possíveis soluções ou ações de enfrentamento dos problemas ocasionará a construção de conhecimento nas áreas estudadas, fruto da ação coletiva, do comprometimento e envolvimento político dos participantes, que são em sua maioria professores nos mais diversos níveis da educação.

É preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI. A complexidade das sociedades atuais, a existência de um volume sem precedentes de informação ou a centralidade do conhecimento e da sua valorização social e econômica colocam os professores perante tarefas a que não podem responder sozinhos (NÓVOA, 2012, p. 21).

Entendemos que toda ação voltada para a melhoria, (re)construção e reflexão da prática docente constitui-se num ato formativo. A formação de professores “diz respeito ao movimento de formar (dar forma), de constituir o professor, de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão” (LAGAR, 2011, p. 1). O processo de formação pode ser inicial ou continuado. A formação inicial deve ocorrer na universidade, espaço em que o estudante “[...] desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor e pesquisador” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1142).

A formação continuada é realizada ao longo da vida, num 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” (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 continuada consiste em atividades formativas das quais participa o profissional da educação. Podemos considerar como formação continuada “a participação em eventos, tais como congressos, colóquios, seminários; em cursos promovidos pelas secretarias estadual e municipal de educação e pelos sindicatos de classe, pelas universidades e demais instituições de ensino, dentre outros” (LAGAR, 2011, p. 1-2).

Formação inicial e continuada precisam assegurar o diálogo entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e a extensão, com valorização da carreira profissional. A formação é um processo permanente e deve ser articulada entre educação básica e ensino superior (ANFOPE, 2018). Enquanto a formação inicial habilita o acadêmico para ingressar na profissão docente, a formação continuada possibilita ao professor fazer novas reflexões sobre sua atuação, buscando outros meios para o desenvolvimento do seu trabalho. O conhecimento adquirido na formação inicial é desenvolvido na carreira docente e caracteriza a prática do professor que, por sua vez, pode ser repensada por meio da formação continuada (ANFOPE, 1996). Deste modo, “a formação continuada deve ser concebida como uma das componentes fulcrais de mudança, considerada todavia na sua ligação estreita com outros sectores e áreas de intervenção” (MADANELO; SÁ-CHAVES, 2007, p. 7).

A continuidade da formação profissional é imprescindível para o professor que se encontra nos primeiros anos da carreira docente. A integração do professor na profissão auxilia sua inserção na escola e resulta no fortalecimento da docência enquanto profissão. São importantes os programas de formação que dialoguem com a universidade e consolidem as bases de uma formação pautada na integração profissional, no acompanhamento e análise da prática.

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a graduação e o mestrado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2014, p. 57).

A formação continuada é pensada em diálogo com os próprios professores, de modo a considerar seus saberes e conhecimentos adquiridos na sua área de atuação. A ação reflexiva e transformadora que constitui a formação continuada carece de ser coerente com o contexto no qual será desenvolvida para fazer sentido (teórico e prático) àqueles 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 (GARCIA, 2010) e colocar-se como participante ativo do cenário educacional.

Para tornar mais eficaz a sua ação formativa e permanente, o professor se abre para outros encontros que não aquele estabelecido diariamente com o aluno em sala de aula. As

dificuldades, inquietações e pontos de fragilidade do profissional professor, quando organizadas e expostas aos seus pares ou agentes formadores (como a Secretaria de Educação e a universidade), deixam de ser lamentações e tornam-se desafios que carecem de estudos, pesquisas e reflexões em caráter coletivo.

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).

A qualidade do ensino de Arte, entre outros fatores, também é influenciada pela atuação adequada do professor na escola, resultante do conhecimento aprofundado na área, domínio dos métodos de ensino, posicionamento crítico e político diante das impossibilidades e inadequações. Para Figueiredo (2013), é um avanço quando a formação inicial do docente é compatível com seu trabalho na escola, de modo que a atuação seja conforme a área de formação do docente. Para fomentar o reconhecimento e compreensão do ensino de teatro e dança pautado na especialização do conhecimento, faz-se necessário valorizar a área de atuação de cada professor em consequência de uma:

[...] articulação entre as instituições de ensino universitário e as instituições de educação básica, através das secretarias de educação, para que a reorganização curricular, a definição de projetos pedagógicos, a contratação de professores, entre tantos outros fatores, possam estar alinhados suficientemente [...] (FIGUEIREDO, 2013, p. 40).

Os saberes relativos ao ensino de teatro e dança são ampliados no encontro entre diversos agentes da educação escolar, e há uma imersão no conhecimento destas áreas com consequente aprimoramento das práticas de ensino. 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.

2 Justificativa

A proposta de promover um fórum para quatro grupos específicos de profissionais da educação — professores de Arte (habilitados em teatro e dança) da Reme, gestores escolares, professores do curso de Artes Cênicas/UEMS e professores técnicos do currículo de Arte da Semed (Gefem) — decorre da necessidade de se fortalecer e efetivar ações de formação continuada que, de certa medida, já são contempladas nos documentos oficiais do Profeduc, Semed e curso de Artes Cênicas. A promoção do fórum facilitará a comunicação entre os grupos específicos de profissionais, resultando na elaboração de ações de formação continuada mais adequadas, coerentes e eficazes, provenientes do interesse dos grupos e da pesquisa coletiva.

O Profeduc é um programa de formação continuada em nível de pós-graduação voltado para professores em exercício na educação básica no estado de Mato Grosso do Sul. A ideia de formação continuada que traz os problemas da realidade escolar para serem discutidos e investigados na universidade faz parte da concepção do Profeduc. O curso de Artes Cênicas da UEMS preocupa-se com a formação reflexiva do professor e tem como um de seus objetivos fomentar a vida acadêmica dos egressos, para um exercício permanente de formação profissional. A Semed possui um programa de formação continuada comprometido com a melhora do trabalho do professor e enfrentamento dos problemas inerentes a essa profissão, reconhecendo as demandas e especificidades de cada área do conhecimento.

O curso de Artes Cênicas da UEMS se estrutura de maneira a fomentar a pesquisa e a 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. Como uma das ações essenciais 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 Semed 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 (como a Gefem), o programa é destinado aos professores da Reme 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 reflexão sobre o fazer pedagógico e troca de experiências. O programa se desenvolve a partir do compromisso da Semed 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 Reme (CAMPO GRANDE, 2017).

A proposta de formação continuada da Semed realiza ações destinadas a cada área do conhecimento, para que os professores discutam e reflitam sobre o ensino e aprendizagem dentro da sua área de atuação. Com o acompanhamento pedagógico, o programa de formação realiza uma aproximação entre os técnicos da Semed e os professores da Reme. 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) ou privado caminha no mesmo sentido do processo reflexivo de caráter coletivo que o programa preconiza.

Eventualmente, estas parcerias também resultam em formações específicas sobre uma temática determinada, ou em ações formativas conjuntas, onde os formadores da Secretaria e os representantes das empresas e instituições (sejam eles professores ou técnicos) articulam-se para abordar, com os professores da Reme, um conteúdo específico relacionado aos temas citados anteriormente. Neste contexto, as parcerias viabilizam ações que visam otimizar o conhecimento das práticas pedagógicas de técnicos e professores da Reme, propiciando, ainda, uma permanente e rica experiência, advinda do diálogo didático-pedagógico entre a Semed, suas parceiras e os professores das unidades escolares na identificação das questões suscitadas pela prática social, viabilizando instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução ao viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (CAMPO GRANDE, 2017, p. 40).

Com base nos documentos mencionados, Profeduc, Semed e o curso de Artes Cênicas estão comprometidos com a educação básica por meio da formação (inicial e continuada) do professor. Enquanto professora que pesquisa os desafios do trabalho do professor de Arte (teatro e dança), eu preciso igualmente contribuir para a formação continuada e aprimoramento do trabalho docente. Cabe a mim, com base nas orientações do Mestrado Profissional em Educação da UEMS, socializar e estimular discussões sobre o problema da pesquisa, não apenas com meus pares, mas também com o curso de Artes Cênicas que me formou enquanto professora, e com a Semed, responsável por promover e garantir o direito de todos os professores da Reme à formação continuada. Ademais, a Semed contribuiu para a minha pesquisa de mestrado ao

autorizar a coleta de dados com professores da Reme e se preocupar com os resultados da pesquisa.

3 Objetivos

Objetivo geral

Promover a produção de conhecimento sobre os problemas existentes no ensino de teatro e dança e no trabalho do professor de Arte da Reme de Campo Grande por meio de uma ação coletiva de escuta, diálogo e reflexão entre professores de Arte, gestores escolares, Semed e UEMS.

Objetivos específicos

- Realizar um fórum com a participação de técnicos da Gefem/Semed, professores do curso de Artes Cênicas/UEMS, gestores escolares e professores de Arte da Reme de Campo Grande;
- Possibilitar que os quatro grupos específicos de profissionais apresentem seus saberes em relação ao trabalho do professor de Arte e ensino de teatro e dança;
- Estabelecer um diálogo sobre os temas propostos;
- Incentivar o exercício de reflexão coletiva sobre os temas propostos;
- Criar uma pesquisa coletiva voltada para a formação continuada dos professores de Arte e gestores escolares;
- Desenvolver ações e procedimentos para superar os problemas presentes no trabalho do professor e no ensino de teatro e dança.

4 Metodologia

Para a efetivação desta proposta de intervenção nos valeremos dos seguintes procedimentos metodológicos:

- **Fórum de formação docente em arte (teatro e dança):** Fórum é um tipo de evento “caracterizado pelo debate entre os participantes, com troca de informações e discussões. O fórum deve ser construído coletivamente, com a participação de instituições ou pessoas que se relacionam com a área em questão” (BRASIL, 2017, p. 16). O fórum que realizaremos será um evento único (apenas uma edição prevista), de acesso fechado (os participantes são grupos específicos) e estrutura de pequeno porte — destinado a um número inferior a 200 participantes (BRASIL, 2017). A realização do fórum constitui-se numa atividade formativa, que suscitará o debate de ideias, a reflexão sobre a prática docente e a busca por meios de enfrentamento dos problemas existentes no ensino de teatro e dança.

- **Apresentação da pesquisa de mestrado:** Será feita exposição oral da pesquisa de mestrado (problema, objetivos e resultados), com posterior abertura para comentários, críticas e considerações dos participantes do fórum.
- **Discussão sobre os temas propostos:** Este é o momento de reconhecer e valorizar os conhecimentos oriundos das experiências individuais e coletivas dos profissionais participantes. A trajetória dos envolvidos será considerada e poderão ser identificadas as contradições que existem na relação entre teoria e prática (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).
- **Ação coletiva:** Pretendemos criar um espaço de participação coletiva em contexto democrático que possibilite ações de formação continuada aos professores de Arte e gestores escolares, visando a valorização do trabalho docente em arte e reconhecimento da importância do ensino de teatro e dança. A discussão e ação coletiva, bem como o estabelecimento de parcerias, proporcionarão as futuras ações de formação. A produção de um documento deverá ser feita como forma de registro oficial do fórum realizado (ANFOPE, 2018).
- **Pesquisa coletiva:** A pesquisa coletiva consiste em uma maneira de produzir conhecimentos com o intuito de se compreender e transformar determinado contexto em conjunto com os outros, “a partir do confronto dos conhecimentos que cada ser humano tem [...] Este tipo de pesquisa é um movimento de construção de coletivos de pessoas para seu desenvolvimento humano emancipatório, mediante a compreensão de sua realidade” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 381-382). A pesquisa coletiva é uma epistemologia que prima pela valorização de cada sujeito participante, pois todos possuem e constroem conhecimentos que devem ser reconhecidos, valorizados e respeitados em sua diversidade. É na comunicação entre os membros do coletivo que se estabelece a compreensão e troca de conhecimentos (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). A pesquisa é entendida como uma construção coletiva, cujos pensamentos coletivos podem transformar as individualidades (PRADA; BORGES, 2012). A atuação política do professor que fortalece o trabalho coletivo e estabelece parcerias institucionais relevantes é um elemento chave na busca por soluções aos problemas que atravancam o trabalho do professor e consequentemente o ensino de teatro e dança. A postura do professor enquanto pesquisador é aprimorada na pesquisa coletiva, que viabiliza e constrói conhecimentos, além de desenvolver habilidades nos participantes.

Também estamos propondo a pesquisa coletiva como um modo de formar pesquisando e pesquisar formando, porém, com fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisa diferenciados que valorizem os conhecimentos dos professores e objetivem a construção do coletivo para que este, compreendendo seu espaço como um todo institucional, construa a realidade atendendo a seus interesses e necessidades. A metodologia da pesquisa coletiva implica o desenvolvimento de habilidades comunicativas – entre elas, a escrita individual e coletiva – que viabilizem a construção de dados (levantamento, sistematização e análises) e consensos necessários para a construção tanto de conhecimentos como da realidade (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 384).

Considerando o contexto escolar em que os professores de Arte habilitados em teatro e dança estão inseridos, é importante que o número ainda reduzido de profissionais se envolva em ações de formação de caráter coletivo e não mais individual, posto que solitariamente o professor não tem condições de resolver os problemas existentes. Como alerta Nóvoa (2012), o professor é colocado diante de tarefas que não pode resolver sozinho.

- **Documento final:** Um documento final será elaborado após o término do fórum. Este documento será disponibilizado aos grupos participantes e posteriormente deverá ser publicado em formato de artigo científico. Além de informações básicas do evento, alguns dados quantitativos também serão tabulados e divulgados no documento, como a quantidade de participantes e dados coletados na avaliação do evento.
- **Avaliação do evento:** A avaliação é um instrumento de coleta de dados e visa mensurar em que medida os participantes consideram o evento relevante, organizado e promissor para ações futuras. O relatório de avaliação será elaborado antes do evento, para que sejam adequadamente definidos os itens a serem avaliados, com vistas a colaborar para a melhoria de eventos futuros (BRASIL, 2017). O relatório de avaliação será entregue ao final do evento para cada participante.

No quadro abaixo resumimos a programação prevista para o fórum.

**Fórum de formação continuada em arte:
diálogos que fomentam a ação coletiva**

Programação	
Data do evento	Junho de 2020
Local	UEMS – bloco do curso de Artes Cênicas
Horário/duração	Das 18h às 22h
Organizador e mediador	Curso de Artes Cênicas da UEMS e Profeduc

Participantes	Professores técnicos do currículo de Arte da Semed (Gefem), gestores escolares, professores de Arte habilitados em teatro e/ou dança, professores do curso de Artes Cênicas
Tema	Formação continuada para professores de Arte e gestores escolares: um enfrentamento das impossibilidades do ensino de teatro e dança
Programação	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura; - Apresentação da pesquisa de mestrado; - Escuta dos participantes sobre os resultados da pesquisa (devolutiva); - Discussão sobre os temas propostos: escuta, diálogo, reflexão; - Ação coletiva: elaboração de ações de formação continuada em parceria com Semed e UEMS; - Produção científica: iniciar a organização de uma pesquisa coletiva como recurso de formação continuada; - Documento final: elaboração de um documento final contendo os principais assuntos discutidos no fórum. O documento será um registro oficial do evento, com posterior publicação em formato de artigo científico; - Avaliação: entrega de um questionário de avaliação para todos os participantes do fórum; - Registro do evento (foto) e encerramento.

Fonte: Elaborado pela autora (fevereiro, 2020).

5 Resultados esperados

Esperamos que a realização do fórum de formação continuada para professores de Arte e gestores escolares seja um encontro produtivo e democrático para todos os participantes. Que haja significativa adesão dos professores e gestores, com envolvimento e participação nas discussões e na elaboração das próximas ações formativas. Que o evento seja organizado e conduzido de maneira a otimizar o tempo e garantir a escuta e o diálogo entre os participantes.

Um fórum de quatro horas de debate é um exercício intelectual exaustivo, sobretudo para professores e gestores que trabalham horas por dia nas escolas. Para evitar que o fórum seja cansativo, vamos organizá-lo de maneira dinâmica e participativa, incentivando o envolvimento de todos.

O intuito é que o fórum seja a primeira de várias ações de formação continuada comprometidas com o aprofundamento de assuntos sobre o trabalho docente em arte e o ensino de teatro e dança. O sucesso da ação formativa está no exercício de (re)pensar a prática docente, questionar o que está sendo feito nas escolas, reconhecer o que precisa ser melhorado, priorizar questões urgentes e se dedicar aos estudos e leituras (coletivos e individuais) que são imprescindíveis para a construção de novos conhecimentos.

6 Referências

ALVARADO-PRADA, Luis E.; FREITAS, Thaís C.; FREITAS, Cinara A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321281001_Formacao_continuada_de_professores_ alguns_conceitos_interesses_necessidades_e_propostas. Acesso em: 19 fev. 2020.

ANFOPE. **Documento final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE**. Belo Horizonte, 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.

ANFOPE. **Documento final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE**. Niterói, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Eventos, Cerimonial e Protocolo para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2ª edição revisada e ampliada. Brasília: Ed. IFB, 2017. 172 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66041-guia-eventos-rede-federal-2017-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 fev. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CAMPO GRANDE. Prefeitura de Campo Grande. **Programa educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada - 2017 a 2020**. Campo Grande: Prefeitura de Campo Grande, [2017].

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**: revista

do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360>. Acesso em: 06 jan. 2020.

GARCIA, Carlos M. 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%20tica%20pedag%20gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%20ncia%20\(1\).pdf;jsessionid=B3A5911FC91EA9B3FAD72A8ADF46FEDD?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31834/O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%20tica%20pedag%20gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%20ncia%20(1).pdf;jsessionid=B3A5911FC91EA9B3FAD72A8ADF46FEDD?sequence=1). Acesso em: 16 jun. 2018.

LAGAR, Fabiana M. G. Concepções de formação docente. In: Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino/EDIPE, 4., 2011, Goiânia. **Anais [...]**. Goiás: PUC, 2011, p. 1-15. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

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

NOGUEIRA, Eliane G. D.; NERES, Celi C.; BRITO, Vilma M. de. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor /pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016. Disponível em: http://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/revistafaeba_n47-1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ano 9, v. 18, n.35, p. 11-22, jan./jun.2012. Disponível em: <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772>. Acesso em: 18 abr. 2018.

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

PRADA, Luis E. A.; BORGES, Maria S. G. A pesquisa coletiva num processo formativo de estudantes-docentes. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, p. 181-192, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14915/8411/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Profissional**. Campo Grande, 2012. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/documentos_uteis/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2017-05-18_12-26-43.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

APÊNDICE B - Fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	<p>Exploração do campo – familiaridade com o campo de estudo;</p> <p>Investigação preliminar;</p> <p>Formulação de questões exmanentes – os interesses do pesquisador; fazer formulações utilizando linguagem própria.</p>
1. Iniciação	<p>Explicar ao informante o contexto da investigação;</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista;</p> <p>Explicar brevemente as quatro fases da EN;</p> <p>Fazer a introdução do tópico inicial, elemento que deverá despertar o processo de narração. O tópico inicial deve fazer parte da experiência do informante para gerar seu interesse e narração rica em detalhes. O tópico deve ser amplo o suficiente para motivar o informante a desenvolver uma narração longa que contemple fatos e histórias do passado e do presente. Datas, nomes e lugares não devem ser mencionados pelo entrevistador, mas somente pelo informante.</p>
2. Narração central	<p>Não interromper a narração do informante até que haja indicação clara de que a história terminou (“coda”);</p> <p>Aplicar a escuta ativa com o apoio paralinguístico, demonstrando interesse (“hmm”, “sim”, “sei”);</p> <p>O entrevistador não faz nenhum comentário, apenas acompanha a narração por meio de sinais não verbais que demonstrem uma escuta atenta e encorajem o informante a prosseguir com a narração;</p> <p>Elaborar mentalmente ou por meio de anotação as perguntas que deverão ser feitas na próxima fase;</p> <p>Quando o informante indicar que a história terminou, o entrevistador pergunta: “É tudo o que você gostaria de me contar?”, “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de me dizer?”.</p>

3. Fase de perguntas	<p>Traduzir as questões exmanentes em imanentes para completar as lacunas da história;</p> <p>Utilizar a linguagem (palavras) do informante;</p> <p>Não fazer perguntas do tipo “por quê?”;</p> <p>Fazer perguntas que se refiram aos acontecimentos. Não perguntar diretamente sobre opiniões, atitudes ou causas, pois podem gerar justificações e racionalizações não espontâneas;</p> <p>Não apontar contradições na narrativa, para evitar o clima de investigação detalhada e racionalização.</p>
4. Fala conclusiva	<p>Parar de gravar (desligar o gravador);</p> <p>Conversar de maneira informal, descontraída;</p> <p>Pode fazer perguntas do tipo “por quê?”;</p> <p>Avaliar o nível de (des)confiança do informante, elemento importante para a interpretação posterior da narração;</p> <p>Anotar em um diário de campo o conteúdo dos comentários informais logo após o término da entrevista.</p>

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97-100).

APÊNDICE C — Roteiro da entrevista narrativa

Fonte: Tabela - Fases principais da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 97).

Preparação – formulação de questões exmanentes

- Quais são os principais desafios existentes no trabalho do professor de Arte?
- Como o professor lida com as dificuldades de sua profissão?
- Como as dificuldades afetam o trabalho do professor?
- Será que as dificuldades existentes determinam de alguma forma o trabalho do professor?

1) Iniciação

- Explicar os propósitos da pesquisa: problema central, tema e objetivos.
- Pedir permissão para gravar a entrevista.
- Explicar como vai ocorrer a entrevista narrativa: tópico inicial, narração sem interrupções, questionamentos, conclusão.
- Introduzir o tópico central que irá desencadear o processo de narração: fazer um comentário para estimular o início da narrativa do participante. O comentário será um resumo da introdução do projeto de pesquisa (sem mencionar nomes, datas e lugares), pois seu conteúdo está relacionado à profissão do participante e é suficientemente amplo para permitir que o participante desenvolva uma história longa.

2) Narração central

Narrativa do participante, sem interrupções. A entrevistadora aplicará a escuta ativa e não fará nenhum comentário, mas poderá tomar notas ocasionais para perguntas posteriores.

3) Fase de perguntas

Depois que o participante deixar claro que terminou a narrativa central, a entrevistadora poderá fazer perguntas. Tal fase consiste em traduzir as questões exmanentes para imanentes, empregando a linguagem utilizada pelo participante e completando as lacunas de sua história.

4) Fase conclusiva

Desligar o gravador. De forma descontraída, a entrevistadora poderá fazer perguntas e comentários informais. Deixar que naturalmente a conversa seja concluída. Em seguida, a

entrevistadora deverá dirigir-se a um espaço adequado para fazer anotações referentes à conversa informal que acabou de ocorrer, além de observações, como suas impressões sobre a entrevista e grau de (des)confiança e envolvimento do participante.

APÊNDICE D — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(PROFESSORES/AS)****(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa empírica de caráter qualitativo intitulada **(Im)possibilidades do ensino de arte (teatro e dança) na educação básica de Campo Grande/MS: o trabalho do professor e a formação continuada**, sob a responsabilidade da aluna regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, Natali Allas dos Santos, e orientação da Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho. O objetivo da pesquisa é analisar os desafios que os professores de arte licenciados em Artes Cênicas e Dança pela UEMS encontram em sua prática docente, visando a posterior elaboração de uma proposta de formação continuada que contribua para o enfrentamento e superação dos desafios existentes. A metodologia da pesquisa consiste em revisão de literatura e levantamento de produções, pesquisa documental, entrevista narrativa, análise de dados e elaboração de uma proposta de formação continuada. A fenomenologia é o método utilizado na pesquisa.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista narrativa de caráter oral a ser gravada em áudio para posterior transcrição. Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, contribuirá para a discussão acerca dos desafios existentes no trabalho do professor de Arte (teatro e dança) e ajudará no fortalecimento do trabalho docente. No momento da entrevista, o(a) Sr.(a) poderá relatar as experiências de sua prática docente, tendo liberdade para falar sobre os problemas e dificuldades que enfrenta como professor(a) de arte. O andamento da entrevista se dará conforme seu próprio interesse em falar e contar histórias oriundas de seu trabalho. O(a) Sr.(a) terá toda liberdade e flexibilidade para relatar o que achar mais relevante em relação aos desafios existentes em sua prática docente.

1. Riscos: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos de tipos e gradações variadas. Os riscos da presente pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto do(a) participante em ser entrevistado(a) e ao cansaço físico e mental que o(a) participante poderá sentir caso a entrevista seja longa. Procuraremos atenuar tais riscos reforçando os objetivos da pesquisa e permitindo que a narrativa do(a) participante siga seu curso natural, sem interferências e pelo tempo que o(a) participante achar necessário. Um intervalo durante a entrevista poderá ocorrer

caso o(a) participante solicite. As transcrições da entrevista serão disponibilizadas ao(a) participante, que poderá livremente solicitar a exclusão ou modificação de trechos ou mesmo de toda a entrevista.

2. Benefícios: Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento do trabalho do professor de Arte e melhoria do ensino de teatro e dança na educação básica por meio do enfrentamento e superação dos desafios existentes. Pesquisar a realidade do ensino de arte (teatro e dança) na educação básica a partir da narrativa dos professores é reconhecer a importância do trabalho docente e a necessidade urgente de se discutir as dificuldades existentes com o intuito de superá-las.

3. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o(a) Sr.(a) terá acesso à pesquisadora e à orientadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora, Natali Allas dos Santos, estará disponível pelo telefone (067) 99279-6161 e e-mail nataligaiao@yahoo.com.br. A orientadora, Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho, poderá ser contatada pelo telefone (67) 98208-7800 e e-mail gabrieladdsalvador@gmail.com. Em caso de dúvida sobre os seus direitos como participante da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) pelo telefone (67) 3902-2699 ou pelo e-mail cesh@uems.br.

4. Garantia de Liberdade: É garantida ao(a) participante a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

5. Garantia de Confidencialidade: Será mantido o sigilo e privacidade do(a) participante durante todas as etapas da pesquisa.

6. Garantia de acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: O(a) participante terá acesso ao andamento da pesquisa sempre que achar necessário. Também é garantido que o(a) participante tenha acesso às etapas que ocorrerem após o encerramento da pesquisa, como participação em encontros e formação continuada relacionadas à pesquisa.

7. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não haverá nenhuma despesa financeira ao(a) participante em qualquer etapa da pesquisa, como também não haverá compensações financeiras e de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação na pesquisa. Caso haja alguma despesa adicional, ela será integralmente inserida no orçamento da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora.

8. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

9. Garantia de recebimento de uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE: O presente TCLE, contendo 3 páginas numeradas, será rubricado em todas as suas páginas e assinado em sua última página pela pesquisadora e pelo(a) participante em duas vias. Uma via será entregue ao(a) participante e outra ficará em posse da pesquisadora, conforme orientações do item IV, 3.f, IV.5.d, da Resolução 466/2012.

Eu, _____,
declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo da pesquisa em estudo e que li as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, composto por 3 páginas, que deverá ser rubricado em todas as suas páginas e assinado na última página em duas vias. Concordo em participar da pesquisa **(Im)possibilidades do ensino de arte (teatro e dança) na educação básica de Campo Grande/MS: o trabalho do professor e a formação continuada**, por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Natali Allas dos Santos. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios, garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto à minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e conceder entrevista.

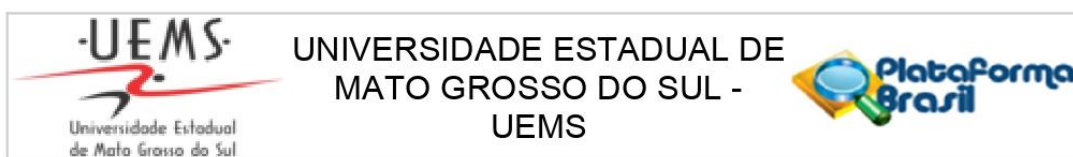
Campo Grande - MS, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora
Natali Allas dos Santos
Telefone para contato: (67) 99279-6161
E-mail: nataligaiao@yahoo.com.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS
Fone: 3902-2699
E-mail: conselhodeetica@uems.br
Endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, bairro Aeroporto Dourados – MS, Bloco B, 1º piso.

ANEXO A — Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTE (TEATRO E DANÇA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPO GRANDE/MS: O TRABALHO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisador: NATALI ALLAS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 07309719.6.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.497.119

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvido junto ao PROFEDUC/UEMS, que usa da fenomenologia como parâmetro de análise e busca refletir sobre as dificuldades que os professores graduados em Artes Cênicas enfrentam no que tange aos quesitos pertinentes a sua prática docente. Anteriormente, conforme informação da proponente, o projeto não iria tratar de forma direta ou indireta órgãos como a Secretaria Municipal de Educação e/ou a Secretaria Estadual de Educação, nem as coordenações e direções dos educandários, por ter como objeto primordial as entrevistas com os docentes. Porém, o transcorrer da pesquisa revelou necessidade de buscar informações junto a SEMED, daí a necessidade de apresentação desta emenda.

Objetivo da Pesquisa:

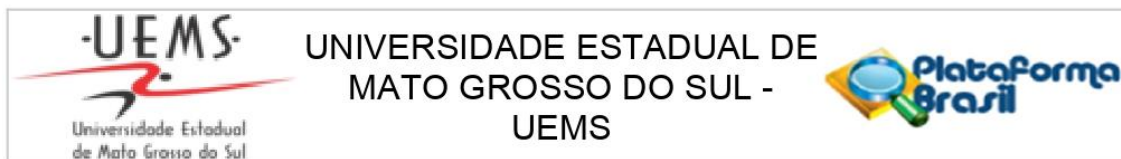
OBJETIVO GERAL

Analisar os desafios que os professores de arte — que atuam na educação básica de Campo Grande/MS — licenciados em Artes Cênicas e Dança pela UEMS encontram em sua prática docente.

Objetivos específicos:

- 1) Descrever o que os professores de arte licenciados em Artes Cênicas e Dança pela UEMS têm a dizer sobre o trabalho que realizam nas escolas de Campo Grande/MS;
- 2) Identificar e detalhar os desafios que os professores encontram em sua prática docente;

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.497.119

- 3) Refletir teoricamente sobre os principais desafios apontados pelos professores;
- 4) Entender historicamente como os desafios se constituíram;
- 5) Compreender o contexto do ensino de arte na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande;
- 6) Elaborar uma proposta de formação continuada que contribua para enfrentamento e superação dos desafios apontados pelos professores.

Houve a inserção de dois objetivos específicos, a saber, os números 4 e 5. Ambos estão relacionados a SEMED e constam da necessidade da pesquisadora em aprofundar os dados, conforme percebeu no transcorrer da sua pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa são apontados e estão descritos adequadamente tanto no TCLE quanto nos demais documentos pertinentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta problemas com relação a metodologia utilizada. Aparecem contradições entre aporte teórico e metodologias: Análise dialógica do Discurso e Sequência didática. Não aparecem os teóricos da Sequência Didática na bibliografia (Joaquim Dolz; Michele Noverraz e Bernard Schneuwly/ Luiz Antônio Marcuschi). A hipótese não é uma hipótese mas uma pergunta de pesquisa.

Com relação a questões éticas, no entanto, só necessita colocar que medidas serão tomadas para minimizar os riscos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes e adequados a legislação vigente, incluindo agora documento da SEMED que é favorável a realização da presente pesquisa.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação da emenda, visto que a proposta reitera pontos já trazidos por este comitê e que a práxis de campo comprovou a proponente serem necessários.

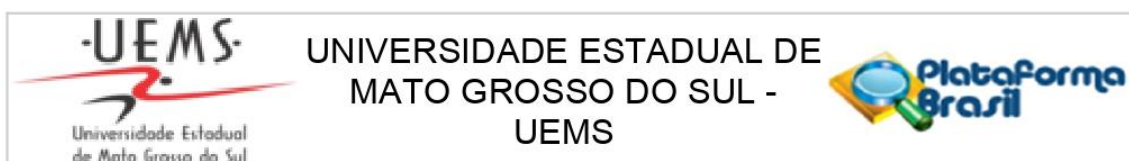
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos ao pesquisador sobre a obrigatoriedade do envio do relatório final da pesquisa aprovada por este Comitê de Ética.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.497.119

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1394933 E1.pdf	30/07/2019 00:03:07		Aceito
Outros	AutorizacaoSEMED.pdf	30/07/2019 00:00:23	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEmenda.doc	29/07/2019 23:59:49	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	TextoEmenda.doc	29/07/2019 23:59:26	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaSEMED.docx	29/07/2019 23:50:20	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoArtesCenicas.pdf	20/02/2019 22:42:36	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoNataliPlataforma.doc	20/02/2019 22:42:17	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.docx	06/02/2019 23:51:02	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstitucionalAssinada.pdf	06/02/2019 23:49:56	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEplataforma.docx	06/02/2019 23:49:29	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	06/02/2019 23:49:04	NATALI ALLAS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 09 de Agosto de 2019

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br